

Nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika: hrvatska i njemačka perspektiva

Štebih, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:504513>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-03**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE STRUKOVNIH NASTAVNIKA: HRVATSKA I
NJEMAČKA PERSPEKTIVA**

Diplomski rad

Ime i prezime studenta: Matea Štebih

Matični broj: 0009064279

Studij: Diplomski jednopredmetni studij pedagogije

Mentor: izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjajus

Rijeka, 2017. godina

Sadržaj

Uvod.....	3
1. Kontekst strukovnog obrazovanja i osposobljavanja	5
1.1. Obrazovne politike strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Europi	6
1.2. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj	9
1.3. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Njemačkoj.....	11
2. Nastavno osoblje strukovnih škola.....	14
2.1. Nastavno osoblje strukovnih škola u Hrvatskoj	14
2.2. Nastavno osoblje strukovnih škola u Njemačkoj	15
3. Pojmovno određenje kompetencija	19
3.1. Kompetencije.....	19
3.1.1. Ključne kompetencije.....	20
3.1.2. Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje	21
3.1.3. OECD-ov projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (DeSeCo).....	24
4. Nastavničke kompetencije.....	26
4.1. Pedagoška dimenzija nastavničkih kompetencija.....	30
4.2. Didaktička dimenzija nastavničkih kompetencija	43
5. Programi za obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj.....	53
5.1. Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike u Hrvatskoj	53
5.1.1. Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Rijeci 55	
5.1.2. Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu	57
5.2. Program stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora 59	
5.3. Primjeri programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Njemačkoj	62
5.3.1. Primjer programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu.....	62
5.3.2. Primjer programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu.....	66
5.4. Komparacija nekih odrednica sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj.....	68
Zaključak	71
Literatura	73
Popis tablica	85
Popis slika	85
Sažetak	86
Abstract	88

Uvod

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje prepoznato je kao pokretač razvoja nacionalnih gospodarstava, te stoga preuzima ključnu ulogu u ostvarenju europskih ciljeva postavljenih recentnim strateškim okvirima. Naime, jedna od osnovnih značajki strukovnog obrazovanja i osposobljavanja jest razvoj strukovnih i drugih relevantnih vještina i kompetencija potrebnih za prijelaz iz obrazovnog sustava na tržište rada, odnosno omogućavanje stjecanja kvalifikacija potrebnih za nastavak obrazovanja (EK, 2012). Iako tradicionalno koncipirano kao razina obrazovanja kojom se omogućuje stjecanje kompetencija potrebnih za uključivanje na tržište rada i obavljanje samo jednog zanata ili zanimanja, aktualne društvene i gospodarske potrebe postavljaju drugačije zahtjeve pred sustav strukovnog obrazovanja, odnosno pred ustanove koje provode programe strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EK, 2012). Ključne kompetencije i transverzalne vještine, a posebice vještine snalaženja i prepoznavanja prilika, suočavanja s promjenama i kompleksnošću, poduzetnosti i sposobnosti učenja predstavljaju imperativ za ishode formalnog strukovnog obrazovanja (Perin, 2013). Strukovni nastavnici kao facilitatori cjelokupnog nastavnog procesa i nositelji odgojno-obrazovnih promjena pritom imaju ključnu ulogu u ostvarenju ishoda učenja postavljenih suvremenim strukovnim kurikulumom. U tom je kontekstu potrebno razmotriti osposobljenost i kompetentnost nastavnog osoblja koje obavlja odgojno-obrazovnu djelatnost u strukovnim školama, posebice strukovnih nastavnika.

Sukladno navedenom, cilj ovog rada je usmjeren na prikaz kompleksnosti i dimenzija nastavničke kompetentnosti strukovnih nastavnika potrebnih za rad i djelovanje u suvremenom kontekstu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Budući da predstavljaju imperativ za svakog pojedinca u društvu današnjice, ključne kompetencije također su relevantne za rad strukovnih nastavnika. Osim toga, ovladavanje ključnim kompetencijama uvjetovano je današnjim strukovnim kurikulumima, koji podrazumijevaju razvoj ključnih kompetencija, pri čemu je kompetentan nastavnik osnovni preduvjet za poticanje razvoja kompetencija učenika. Također, osim krucijalne didaktičke dimenzije, nastavničke kompetencije podrazumijevaju širok spektar kompetencija koje je moguće svrstati pod pedagošku dimenziju. Osobne, socijalne, poduzetničke i digitalne kompetencije samo su neke od osnovnih kompetencija koje čine nastavnički profil cjelovitim, odnosno omogućavaju adekvatno obavljanje nastavničke profesije u strukovnim školama.

U svrhu ostvarenja postavljenog cilja u prvom se poglavlju daje općeniti prikaz strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, zatim slijedi prikaz europskog konteksta strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, s posebnim naglaskom na ustrojstvo hrvatskog i njemačkog sustava. Također, prikazuje se nastavno osoblje u srednjim strukovnim školama i modeli inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u obje zemlje. Temeljni dio rada čini klasifikacija i opis pojedine dimenzije nastavničkih kompetencija, dok rad završava prikazom programa stjecanja nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj. Istaknuti sustavi prvenstveno su odabrani iz razloga sve veće participacije srednjoškolskih učenika u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Naime, europski prosjek učešća učenika u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2015. godine iznosio je 47,3%, pri čemu oba sustava, hrvatski i njemački, prema prosjeku su ili ujednačeni s europskim, ili ga premašuju. Njemački prosjek je za 0,5% niži od europskog, te iznosi 46,8%, dok u Hrvatskoj 70,4% učenika pohađa srednjoškolske programe strukovnog usmjerenja (EK, 2017b). Sukladno navedenom, pretpostavka je da u zemljama s visokim udjelom učenika u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja postoji potreba za kompetentnim strukovnim nastavnicima koji obavljaju nastavnu djelatnost u školama takvog tipa. Također, njemački sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja prepoznat je kao uspješan i dobro uređen te predstavlja primjer dobre prakse kada se govori o odrednicama sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, uključujući inicijalno obrazovanje njemačkih strukovnih nastavnika. Naposljetku, nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika u Hrvatskoj predmet su recentnih obrazovnih politika, čime se ističe značaj i relevantnost ove tematike na nacionalnoj razini.

1. Kontekst strukovnog obrazovanja i osposobljavanja

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje (SOO)¹ u većini europskih zemalja predstavlja višu razinu srednjoškolskog obrazovanja i osposobljavanja, kojom se omogućuje stjecanje kompetencija potrebnih za uključivanje na tržište rada, aktivnu participaciju na tržištu rada, odnosno kompetencija za nastavak obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Ovisno o nacionalnom ustrojstvu obrazovnog sustava, inicijalno strukovno obrazovanje i osposobljavanje u nekim europskim zemljama obuhvaća i tercijarni stupanj obrazovanja (Njemačkoj, Austriji, Nizozemskoj, Švedskoj, Finskoj) (EK, 2010c). Strukovno obrazovanje najčešće se izvodi u strukovnim školama, zatim unutar sustava naukovanja kojeg karakterizira model učenja temeljenog na radu (eng. *work-based learning*) te kroz specijalne obrazovne programe (Perin, 2013). *Zakon o strukovnom obrazovanju u RH* (NN 30/09) diferencira strukovno obrazovanje od strukovnog osposobljavanja, te se prema navedenom pojmu strukovnog obrazovanja odnosi na proces stjecanja znanja, vještina i kompetencija, čiji su rezultati vrednovani i potvrđeni postupcima koje provode ustanove za strukovno obrazovanje. Strukovno osposobljavanje predstavlja obrazovanje za stjecanje kompetencija potrebnih pri obavljanju jednostavnih poslova (NN 30/09).

Iako tradicionalno koncipirano kao razina obrazovanja kojom se omogućuje stjecanje kompetencija potrebnih za uključivanje na tržište rada i obavljanje samo jednog zanata ili zanimanja, aktualne društvene i gospodarske potrebe postavljaju drugačije zahtjeve pred sustav strukovnog obrazovanja, odnosno pred ustanove koje provode programe strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EK, 2012). Ključne kompetencije i transverzalne vještine, a posebice vještine snalaženja i prepoznavanja prilika, suočavanja s promjenama i kompleksnošću, poduzetnost i sposobnost učenja predstavljaju imperativ za ishode formalnog strukovnog obrazovanja (Perin, 2013).

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje također je prepoznato i kao pokretač razvoja nacionalnih gospodarstava te stoga preuzima ključnu ulogu u ostvarenju europskih ciljeva postavljenih strategijom Europa 2020, odnosno doprinosi ostvarenju ciljeva iz strateškog okvira za područje obrazovanja i osposobljavanja. Više o europskom kontekstu obrazovnih politika strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, uključujući prikaz nacionalnih sustava SOO u Hrvatskoj i Njemačkoj slijedi u nastavku rada.

¹ eng. *vocational education and training* (VET)

1.1. Obrazovne politike strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Europi

Pred Europom danas predstoje brojni izazovi na koje je potrebno odgovoriti (globalizacija, starenje društva, pritisak na resurse, usporeni gospodarski napredak, prilagodba digitalnom dobu), želi li se postići cilj da Europa postane najkonkurentnije, najdinamičnije i na znanju utemeljeno gospodarstvo (EK, 2010a). Taj je cilj ujedno bila i glavna okosnica Lisabonske strategije, usvojene na sastanku Europskog vijeća 2000. godine. Lisabonskom strategijom doneseni su strateški ciljevi za Europsku uniju, ostvarenjem kojih je EU do 2010. godine trebala postati najdinamičnija i najkonkurentnija ekonomija svijeta temeljena na znanju, sa sposobnošću da održi gospodarski rast i napredak, uz visoku stopu zaposlenosti te s gospodarskom i socijalnom kohezijom (MVPEI, 2010). Lisabonsku strategiju od 2010. godine zamjenjuje Europa 2020², nova desetogodišnja strategija Europske unije za rast i zapošljavanje.

Kao i prethodno desetljeće, Europa se danas susreće s brojnim ekonomskim i socijalnim izazovima. U nekim državama članicama Europske unije i dalje je zabilježena vrlo visoka razina nezaposlenosti mladih. Osim toga, uočen je nedostatak osnovnih vještina (pismenost, vještine računanja, znanje stranih jezika, digitalne vještine) kod četvrtine odrasle radne snage, te je ujedno izražena snažna potreba za kontinuiranim unapređenjem vještina radne snage zbog trenda promjenjivosti tržišta rada. Također, nastali nesrazmjer ponude i potražnje vještina nepovoljno utječe na ekonomski razvoj i otvaranje novih radnih mjesta (EK, 2015a; EK, 2017). U tom kontekstu nastaje strateški dokument Europa 2020., prema kojem je vizija europske budućnosti usmjerena prema pametnom, održivom i uključivom rastu. Kako bi se ostvarila postavljena vizija određeni su glavni strateški ciljevi, usmjereni na područje zapošljavanja, istraživanja i razvoja, obrazovanja, smanjenje siromaštva i socijalne isključivosti, te klimatske promjene i energetska održivost (EK, 2015a). Ciljevi za pojedina područja nisu međusobno isključivi, već se uzajamno podupiru i povezuju. Primjerice, unapređivanjem obrazovanja povećavati će se stopa obrazovanog i kvalificiranog stanovništva, što je ujedno preduvjet za povećanje stope zapošljivosti i smanjenje siromaštva.

Unutar strategije Europa 2020 nastaje strateški okvir Obrazovanje i osposobljavanje 2020. (eng. *Education and training 2020*), kojim su utvrđeni zajednički ciljevi, instrumenti i programi na području obrazovanja i osposobljavanja za države članice Europske unije. Strateški okvir

² Više o strategiji Europa 2020 dostupno na: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_hr.htm.

Obrazovanje i osposobljavanje 2020. predviđen je, kako je istaknuto u nazivu, za razdoblje do 2020. godine, do kada bi trebala biti ostvarena sljedeća četiri cilja (EK, 2017):

- ostvarenje koncepta cjeloživotnog učenja i mobilnosti,
- povećanje učinkovitosti i kvalitete obrazovanja i osposobljavanja,
- kontinuirano promicanje jednakosti, društvene uključenosti i aktivnog građanstva,
- poticanje kreativnosti, inovativnosti i poduzetništva na svim razinama obrazovanja i osposobljavanja.

Ciljevi su potvrđeni 2015. godine u okviru srednjoročne revizije okvira Obrazovanje i osposobljavanje 2020., kada su također adresirana prioritetna područja za obrazovanje i osposobljavanje koje će imati ključnu ulogu u poticanju zapošljavanja, aktivnog građanstva i razvoju temeljnih vrijednosti. Za postizanje napretka u navedenim područjima relevantno je osigurati: visokokvalitetne vještine i kompetencije usmjerene na ishode učenja; uključivo obrazovanje, jednakost, promicanje građanskih kompetencija i nediskriminaciju; inovativno i otvoreno obrazovanje i osposobljavanje, uz potpuno prihvaćanje zahtjeva digitalnog doba; snažnu potporu za učitelje, nastavnike i druge odgojno-obrazovne djelatnike; transparentnost i priznavanje kvalifikacija i vještina u svrhu olakšavanja učenja i mobilnosti; te održivost ulaganja, kvalitetu i učinkovitost sustava obrazovanja i osposobljavanja (Vijeće Europske unije, 2015; Europski parlament, 2017).

U kontekstu prioriteta u području obrazovanja i osposobljavanja, ali i drugih aktualnih europskih prioriteta, važno je istaknuti ulogu sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, odnosno prikazati tendencije razvoja sustava SOO na europskoj i nacionalnim razinama. Naime, jedna od ključnih uloga strukovnog obrazovanja i osposobljavanja jest razvoj strukovnih i drugih relevantnih vještina i kompetencija potrebnih za prijelaz i aktivnu participaciju iz obrazovnog sustava na tržište rada, odnosno omogućavanje stjecanja kvalifikacija potrebnih za nastavak obrazovanja (EK, 2012). Kao takvo, kvalitetno strukovno obrazovanje i osposobljavanje može doprinijeti ostvarenju europskih ciljeva - rastu zapošljivosti, razvoju inovativnosti i aktivnog građanstva, što je istaknuto kao europski prioritet za razdoblje do 2020. godine. U prilog navedenome govori podatak da strukovno obrazovanje i osposobljavanje na europskoj razini rezultira visokom stopom zaposlenosti osoba koje su nedavno završile sekundarni stupanj obrazovanja (2014. godine u EU taj prosjek iznosio je 73%) (EK, 2016c). Razlog visokoj stopi zaposlenosti osoba sa završenim sekundarnim stupnjem obrazovanja jesu mjere za poboljšanje vidljivosti, kvalitete i privlačnosti strukovnog

obrazovanja i osposobljavanja, koje se kontinuirano provode od potpisivanja Kopenhaške deklaracije 2002. godine, odnosno početka Kopenhaškog procesa (EK, 2012; Vijeće Europske unije, 2015).

Kopenhaška deklaracija nastaje kao odgovor na ciljeve postavljene Lisabonskom strategijom iz 2000. godine, kojom se ističe važnost visokokvalitetnog strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za izgradnju gospodarstva temeljenog na znanju, a čija je svrha socijalna inkluzija, kohezija, mobilnost i zapošljivost (AMPEU, 2016b). Također, Kopenhaška deklaracija temelj je europskog strateškog okvira Obrazovanje i osposobljavanje 2020., te ujedno doprinosi ostvarenju ciljeva postavljenih u sveobuhvatnoj strategiji Europa 2020. Kopenhaškim procesom Europska unija adresira strukovno obrazovanje i osposobljavanje kao važan čimbenik gospodarskog razvoja i socijalne uključenosti. Kao osnovni ciljevi Kopenhaškog procesa ističu se reforme nacionalnih sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te izrada zajedničkih instrumenata i alata, koji će olakšati priznavanje stečenih kompetencija i kvalifikacija, povećati njihovu transparentnost i kvalitetu, odnosno olakšati mobilnost europskih građana (AMPEU, 2016b). Prioriteti postavljeni u deklaraciji odnose se na jačanje europske dimenzije u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja; jačanje transparentnosti, informiranja, upravljanja i savjetovanja u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja; izradu zajedničkih alata za priznavanje i vrednovanje kvalifikacija i kompetencija te osiguravanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (EK, 2002; AMPEU, 2016b).

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje postaje predmet daljnjih europskih politika i aktivnosti, te se na europskoj razini donose zajednički strateški dokumenti i instrumenti za razvoj strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (ASOO, 2011). Ministri odgovorni za strukovno obrazovanje i osposobljavanje sastajali su se periodično, svake dvije godine, s ciljem revidiranja Kopenhaškog procesa. Kao rezultat sastanaka nastaju sljedeće izjave: Izjava (*Communiqué*) iz Maastrichta (2004. godine), Izjava (*Communiqué*) iz Helsinkija (2006. godine), Izjava (*Communiqué*) iz Bordeauxa (2008. godine), Izjava (*Communiqué*) iz Brugesa (2010. godine) te Zaključci iz Rige (2015. godine). Istaknutim se izjavama nastojalo potvrditi i proširiti početno postavljene prioritete za razvoj strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Europi.

Za trenutno stanje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja posebno je relevantna recentna Izjava (*Communiqué*) iz Brugesa, budući da sadrži dugoročne strateške ciljeve za tekuće desetljeće (za razdoblje 2011.-2020. godine), koji su temeljeni na zajedničkoj viziji europskih

sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja do 2020. godine. Tendencija sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u tekućem desetljeću usmjerena je prema većoj atraktivnosti, relevantnosti, inovativnosti, dostupnosti, karijernoj usmjerenosti i fleksibilnosti u odnosu na stanje 2010. godine. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u narednom periodu također bi trebalo doprinijeti postizanju izvrsnosti i ravnopravnosti u području cjeloživotnog učenja (EK, 2010b).

Zaključci iz Rige također su relevantni za opis trenutnog stanja i prikaz tendencija razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, budući da sadrže popis srednjoročnih rezultata koje je potrebno ostvariti u razdoblju od 2015. do 2020. godine. Zaključcima iz Rige (EK, 2015b) sugerira se daljnje promicanje učenja na radu u svim oblicima, uz pojačanu suradnju tvrtki, pružatelja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, i ostalih socijalnih partnera. Predmet srednjoročnih rezultata jest i područje osiguranja kvalitete SOO. Također, kao jedan od ciljeva ističe se i povećanje dostupnosti i fleksibilnosti sustava SOO, u kojem će biti integrirane službe za profesionalno usmjeravanje. Osim toga, za naredno razdoblje ojačavanje ključnih kompetencija u strukovnim kurikulumima (inicijalnog ili kontinuiranog strukovnog obrazovanja i osposobljavanja) postaje imperativ. Naposljetku, povećanje učinkovitosti i kvalitete cjelokupnog sustava SOO nastoji se postići putem podizanja kvalitete inicijalnog i kontinuiranog profesionalnog razvoja strukovnih nastavnika i mentora, budući da su upravo oni facilitatori cjelokupnog nastavnog procesa i praktičnih vježbi, te ujedno i nositelji promjena u sustavu obrazovanja i osposobljavanja (Zrno, 2012).

Prethodno istaknute preporuke i strateški ciljevi predstavljaju smjernice zajedničke europske suradnje u području SOO, odnosno smjernice za razvoj nacionalnih sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja diljem Europske unije. U nastavku rada slijedi prikaz ustrojstva dvaju nacionalnih sustava SOO, hrvatskog i njemačkog.

1.2. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj

Sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Hrvatskoj određen je zakonskom regulativom i strateškim okvirima, od kojih su najznačajniji *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08), *Zakon o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* i recentni *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.* Provedba SOO u nadležnosti je Ministarstva znanosti i obrazovanja, a potporu sustavu pružaju ustrojene obrazovne agencije (Agencija za strukovno

obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja te Agencija za mobilnost i programe EU) (MZOS, 2016a). Programi strukovnog obrazovanja i osposobljavanja provode se u ustanovama za strukovno obrazovanje (strukovnim školama) te djelomično kod poslodavaca. Kombiniraju opće i stručne kompetencije, a većina ih obavezno uključuje model učenja temeljenog na radu, koje se provodi u obliku kombiniranih programa ili naukovanja, zatim u školi s periodičnim osposobljavanjem kod poslodavaca, odnosno integrirano u programu SOO (Cedefop, 2015; MZOS 2016).

Trajanje obrazovanja u strukovnim školama varira od jedne do pet godina te ovisi o vrsti obrazovnog programa. Obrazovni strukovni programi u trajanju do dvije godine predstavljaju nižu razinu srednjeg obrazovanja, a usmjereni su na stjecanje praktičnih vještina za obavljanje poslova smanjene zahtjevnosti i radnih zadataka (MZO, 2016a). Strukovni programi trogodišnjeg trajanja pripremaju učenike za rad u industriji, gospodarstvu i obrtništvu (MZO, 2016b). Trogodišnji programi djelomično se izvode u srednjoj strukovnoj školi, dok se veći dio programa ostvaruje kod poslodavaca, u radnom procesu. Primarni cilj programa jest priprema učenika za rad u određenom zanimanju, s posebnim naglaskom na brzo uključivanje na tržište rada. Po završetku trogodišnjih programa strukovnog obrazovanja učenici imaju mogućnost zapošljavanja ili nastavka školovanja na višoj razini srednjoškolskog obrazovanja, čime postižu uvjet za školovanje na visokim učilištima (MZO, 2016b). Četverogodišnji strukovni programi pretežno su programi tehničkog profila, no izuzetak čini petogodišnji program za stjecanje strukovne kvalifikacije medicinska sestra/medicinski tehničar opće njege. Navedene programe čini kombinacija općeobrazovnih i strukovno-teorijskih znanja u određenom području te praktičnih vještina (MZO, 2016c). Po završetku programa učenici imaju mogućnost zaposlenja, odnosno nastavka obrazovanja na višim razinama, pri čemu je preduvjet školovanja na visokim učilištima polaganje državne mature (MZO, 2016c).

Poslove nastavnika u strukovnim školama obavljaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni nastavnici i suradnici u nastavi (NN 30/09). Više o profilu strukovnih nastavnika i odgovarajućim nastavničkim kompetencijama potrebnim za rad u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja slijedi kasnije u radu.

Hrvatski sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja trenutno se suočava s nekolicinom izazova, koji zahtijevaju ulaganje daljnjih napora i pokretanje adekvatnih mjera i reformi. Strukovni kurikulumi ne zadovoljavaju potrebe tržišta rada u potpunosti, stoga je potrebno revidirati postojeće kurikulume. Osim toga, potrebno je povećati udio i kvalitetu učenja temeljenog na radu (Cedefop, 2015). U kontekstu daljnjih reformi koje predstoje pred

sustavom strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj relevantan je *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016.-2020.*, koji će usmjeriti buduće aktivnosti. Programom je definirana vizija sustava SOO, prema kojoj će strukovno obrazovanje i osposobljavanje do 2020. godine biti snažnije povezano s tržištem rada, usmjereno na kvalitetu i učinkovitost te koje će biti inovativno, privlačno i relevantno. Istaknuta vizija nacionalnog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u skladu je s europskom, te osim što usmjerava razvoj sustava hrvatskog SOO ujedno doprinosi ostvarenju zajedničkih ciljeva postavljenih na razini država članica Europske unije.

1.3. Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Njemačkoj

Sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Njemačkoj temelji se na suradnji države, privatnog sektora i socijalnih partnera. Savezno ministarstvo za obrazovanje i znanost (njem. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF) odgovorno je za politička pitanja vezana uz strukovno obrazovanje i osposobljavanje te koordinira obrazovne programe u suradnji s nadležnim ministrima. Također, Savezno ministarstvo obrazovanja usko surađuje sa Saveznim institutom za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (njem. *Bundesinstitut für Berufsbildung*, BIBB), čija je zadaća provođenje istraživanja i savjetovanje Saveznog ministarstva i ustanova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje. Pokrajine preuzimaju odgovornost za provedbu dijela strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koje se odvija u školskim ustanovama. Osim toga, na razini pokrajina osnivaju se strukovni odbori čiji su članovi poslodavci i predstavnici radnika (Cedefop 2013/2014). Ministri obrazovanja svih pokrajina međusobno surađuju na stalnim konferencijama (njem. *Kultusministerkonferenz*, KMK) u svrhu postizanja jednoznačnosti i usklađenosti sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja na razini države.

Srednjoškolsko strukovno obrazovanje u Njemačkoj odnosi se na programe niže i više razine srednjeg obrazovanja. Nižom razinom srednjoškolskog programa strukovnog usmjerenja smatra se realna škola (njem. *Realschule*), koja omogućava stjecanje općih kompetencija za nastavak strukovnog obrazovanja na višim razinama - u gimnaziji, strukovnoj gimnaziji, ili srednjoj strukovnoj školi (Cedefop, 2009).

Pohađanje više razine srednjeg strukovnog obrazovanja (eng. *upper secondary education*) omogućuje stjecanje kvalifikacija za nastavak obrazovanja na visokim učilištima ili stjecanje strukovnih kvalifikacija potrebnih za obavljanje određenog zanimanja. Viša razina strukovnog

obrazovanja i osposobljavanja obuhvaća programe koji se svojim većinskim dijelom provode u strukovnim školama ili u okviru dualnog obrazovnog sustava (Cedefop, 2012). Programi strukovnog obrazovanja u redovnim strukovnim školama (njem. *Berufsfachschulen*) također se djelomično provode na određenom radnom mjestu. Trajanje programa je dvije do tri godine, ovisno o strukovnom usmjerenju i programu zanimanja, a obuhvaćaju programe za zanimanja u području trgovine, strojarstva, zdravstvene njege, dizajna i sl. Osim navedenog, u kontekstu više razine strukovnog obrazovanja i osposobljavanja provode se programi u školi za neakademska zanimanja, specijalizirana za sektor zdravstva i njege (njem. *Schulen des Gesundheitswesens*). Programi obuhvaćaju teorijski i praktičan dio nastave s područja sestrištva, fizioterapije, primaljstva i sl. Obzirom na specifičnu usmjerenost programa, praktičan dio nastave najčešće se odvija u bolnicama. Nadalje, više tehničke (njem. *Fachoberschulen*) i više strukovne (njem. *Berufsoberschulen*) škole temelje se na strukovnom obrazovanju u dualnom sustavu, čime se omogućuje stjecanje strukovnog znanja. Po završetku više tehničke ili strukovne škole moguć je prijelaz na viši stupanj obrazovanja. Obrazovni programi navedenih škola u trajanju od dvije godine obuhvaćaju praksu u tvrtkama te opće i specijalizirano obrazovanje i osposobljavanje. Naposljetku, strukovni se programi također provode u strukovnim ili specijaliziranim gimnazijama (njem. *berufliche Gymnasien/Fachgymnasien*), gdje obuhvaćaju obrazovne programe iz područja ekonomije, tehnologije, nutricionizma, agrikulture, informacijskih i komunikacijskih tehnologija i sl. Neke strukovne gimnazije također pružaju mogućnost stjecanja više od jedne kvalifikacije, odnosno stjecanje akademske i strukovne kvalifikacije. Obrazovni programi traju tri ili četiri godine, te omogućuju stjecanje kvalifikacija za pristup visokom obrazovanju (Cedefop, 2012).

Glavna okosnica njemačkog strukovnog obrazovanja i osposobljavanja jest dualni sustav (naukovanje), kao jedan od modela strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Obrazovanje i osposobljavanje u dualnom sustavu predstavlja sponu dvaju pružatelja obrazovnih usluga, strukovnih škola i tvrtki (Cedefop 2013/2014). Polaznicima programa dualnog sustava omogućuje se stjecanje općeg i strukovnog teoretskog znanja te praktično osposobljavanje povezano sa zanimanjem za kojeg se školuju. Također, programi omogućuju proširivanje prethodno stečenog znanja iz područja društvenih predmeta, ekonomije i stranih jezika (Cedefop 2012). Naukovanje pretežno traje tri godine, a programe naukovanja najčešće upisuju učenici starosne dobi između 16 i 18 godina.

Zaključno, njemački model strukovnog obrazovanja i osposobljavanja međunarodno je prepoznat kao uspješan većinskim dijelom upravo zbog ustrojenog dualnog sustava, kojim se

omogućuje stjecanje visokokvalitetnih strukovnih kvalifikacija te omogućuje jednostavan prijelaz iz obrazovnog sustava na tržište rada. Zakonska regulativa za osposobljavanje učestalo se revidira, čime se osigurava da sustav obrazovanja i osposobljavanja adekvatno odgovori zahtjevima brzih tehnoloških i organizacijskih promjena. Osim toga, njemački sustav karakterizira naglašen socijalni dijalog i suradnja između svih aktera uključenih u sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. No, njemački obrazovni sustav trenutno se suočava s izazovima poput ranog napuštanja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, te shodno tome i deficitom kvalificiranih radnika. U skladu s navedenim, potrebno je provesti mjere kojima bi se nastojalo djelovati na istaknute probleme. Također, kao preporuka se ističe potreba za daljnjim razvojem karijernog savjetovanja i olakšavanjem prijelaza iz općeg (obaveznog) obrazovanja u strukovno obrazovanje i osposobljavanje, odnosno visoko obrazovanje (Cedefop 2013/2014).

2. Nastavno osoblje strukovnih škola

Budući da je tema ovog rada nastavnička kompetentnost upravo strukovnih nastavnika, u nastavku slijedi prikaz nastavnog osoblja zaposlenog u strukovnim školama u Hrvatskoj i Njemačkoj. Osim klasifikacije nastavnog osoblja, prikazati će se načini i modeli inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u obje zemlje. Obzirom da se kao sastavni dio programa inicijalnog obrazovanja ističe osposobljavanje nastavnika za rad u strukovnim školama, te sukladno tome budući nastavnici trebaju ovladavati nastavničkim kompetencijama, kasnije u radu biti će prikazani konkretni programi stjecanja nastavničkih kompetencija u Hrvatskoj i Njemačkoj.

2.1. Nastavno osoblje strukovnih škola u Hrvatskoj

U srednjim strukovnim školama u Hrvatskoj poslove nastavnika obavljaju nastavnici općeobrazovnih predmeta i nastavnici strukovnih predmeta, odnosno nastavnici stručno-teorijskih sadržaja³, zatim nastavnici (instruktori) praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u praktičnoj nastavi (NN 30/09; Domović, i sur., 2013).

Nastavnici općeobrazovnih predmeta zaposleni u srednjim strukovnim školama obrazuju se prema *konsekutivnom modelu*, kojeg karakteriziraju dva uzastopna ciklusa - preddiplomski studij u trajanju od 3 godine, kojim se stječe 180 ECTS bodova, odnosno diplomski studij u trajanju od 2 godine, kojim se stječe dodatnih 120 ECTS bodova. Pritom se pri upisu preddiplomskog studija odabiru jedna ili dvije discipline (jednopedmetni ili dvopedmetni studij), koji se na diplomskoj razini proširuje s dodatnim kolegijima vezanim uz obrazovne znanosti i metodiku (Domović i sur., 2013). Nastavnici općeobrazovnih predmeta u srednjim strukovnim školama predaju predmete koji su zajednički i obvezni za strukovne kurikulumne svih zanimanja (primjerice, hrvatski i strani jezik, matematiku, povijest).

Prema članku 37. *Zakona o strukovnom obrazovanju* (NN 30/09), poslove strukovnih nastavnika mogu obavljati osobe koje su završile sveučilišni preddiplomski ili stručni studij odgovarajućeg područja, kojim se stječe najmanje 180 ECTS bodova, ili više. Također, uvjet

³ Za potrebe ovog rada u nastavku će se koristiti termin *strukovni nastavnici*, a odnositi će se na nastavnike stručno-teorijskih predmeta u srednjim strukovnim školama. Ukoliko se koristi općeniti termin *nastavnici*, navedeno se odnosi na nastavnike svih profila (predmetne nastavnike, nastavnike općeobrazovnih predmeta), što ne isključuje strukovne nastavnike. Također, u kontekstu opisa dimenzija kompetencija u 4. poglavlju termin *strukovni nastavnici* ne isključuje kompetentnost nastavnika općeobrazovnih predmeta.

za zapošljavanje strukovnih nastavnika jest pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje, kojim se stječe dodatnih 60 ECTS bodova⁴. Naknadno pohađanje programa za stjecanje nastavničkih kompetencija potrebnih za rad u strukovnim školama, konkretno u nastavi stručnih predmeta, odgovara *sukcesivnom naknadnom modelu* (Kostović-Vranješ, 2016).

Poslove nastavnika (instruktora) praktične nastave i vježbi u srednjim strukovnim školama može obavljati nastavnik koji je završio preddiplomski sveučilišni ili stručni studij odgovarajuće vrste, kojim je stekao 180 ECTS bodova. Uvjet je također prethodno stečena kvalifikacija određenog profila i završeno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje. Nadalje, strukovnim učiteljem smatra se nastavnik praktične nastave, koji ima završenu višu stručnu spremu te naknadno stječe pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje. Suradnici u praktičnoj nastavi imaju završenu srednju stručnu spremu, odnosno tehničko ili obrtničko obrazovanje i također naknadno stječu pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje (Zrno, 2012).

Zajedničko svim profilima strukovnih nastavnika jest uvjet zapošljavanja koji se odnosi na pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje, odnosno stjecanje nastavničkih kompetencija⁵, i praksu u školama. Nastavničke kompetencije moguće je steći pohađanjem programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja, koji se provode pri visokim učilištima. Prikaz programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja, zajedno s predstavljanjem aktualne tendencije uvođenja *Programa za stjecanje pedagoških kompetencija strukovnih nastavnika, suradnika u nastavi i mentora* slijedi nakon prikaza nastavničkih kompetencija potrebnih za odgojno-obrazovni rad strukovnih nastavnika.

2.2. Nastavno osoblje strukovnih škola u Njemačkoj

Ustrojstvo Njemačke prema saveznim pokrajinama (njem. *Länder*) diktira uređenost školstva i obrazovnog sustava općenito, pri čemu se decentralizacija sustava također očituje u inicijalnom obrazovanju strukovnih nastavnika. Programi inicijalnog obrazovanja njemačkih

⁴ Nastavničke kompetencije iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike nastavnici stječu pohađajući programe dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja, čiji detaljniji prikaz slijedi u 5. poglavlju.

⁵ U literaturi se također nazivaju i *pedagoške kompetencije* (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Brust Nemet, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Ipak, zbog konteksta ovog rada u nastavku će se koristiti termin *nastavničke kompetencije* za označavanje kompetencija potrebnih u radu strukovnih nastavnika.

strukovnih nastavnika stoga su pod jurisdikcijom pojedine savezne pokrajine (Hensen i Hippach-Schneider, 2016). Sukladno tome, ne postoji unificiran model obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika koji bi bio identičan u svim njemačkim pokrajinama. Ipak, postoje određene usporedive strukture, budući da je 2004. godine Stalni zbor ministara kulture saveznih zemalja Savezne Republike Njemačke (njem. *Kultusministerkonferenz*, KMK) odredio standarde za obrazovanje nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika na saveznoj razini (Domović i sur., 2013).

Nastavno osoblje njemačkih strukovnih škola generalno se može grupirati u dvije skupine, strukovne nastavnike i majstore instruktore, odnosno majstore izobrazbe (njem. *Werklehrer*) (Zrno, 2012). Jednako kao u hrvatskim strukovnim školama, područje rada strukovnih nastavnika zaposlenih u njemačkim strukovnim školama je stručno-teorijska nastava, dok su majstori instruktori i majstori izobrazbe zaduženi za praktično osposobljavanje učenika u praktičnom dijelu nastave. Na razini cijele države regulirana je minimalna razina kvalifikacije strukovnih nastavnika pri zaposlenju u strukovnim školama, koja odgovara magistarskom stupnju kvalifikacije (Europska komisija, EACEA, 2015). Sukladno navedenom, programi inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika provode se na sveučilišnoj razini, pri visokim učilištima, odnosno višim pedagoškim školama koje predstavljaju ekvivalent visokim učilištima (Fürstenau i sur., 2013).

U kontekstu obrazovanja njemačkih strukovnih nastavnika, u literaturi se najčešće navodi ciklus od 2 stupnja, čije je maksimalno trajanje do 6,5 godina (Vizek-Vidović, 2005; Bünning i Shilela, 2006; Fürstenau i sur., 2013). Inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika odvija se pri visokim učilištima ili višim pedagoškim školama. Prvi stupanj obrazovnog ciklusa strukovnih nastavnika odnosi se na opći studij dva ili tri strukovna područja, metodiku nastavnog predmeta, i odgojno-obrazovne znanosti (obuhvaća kolegije iz područja pedagogije i psihologije) u kombinaciji s jednom društveno-humanističkom znanostu (Hippach-Schneider, Krause i Woll, 2007; Fürstenau i sur., 2013). Prema standardima za obrazovanje nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika koje je 2013. godine revidirao i objavio Stalni zbor ministara kulture saveznih zemalja Savezne Republike Njemačke, preporučeno trajanje obrazovanja budućih strukovnih nastavnika na preddiplomskoj razini je 6 semestara, odnosno tri godine, dok je za diplomsku razinu preporučeno trajanje 4 semestra ili dvije godine (Hensen i Hippach-Schneider, 2016). U skladu s navedenim, prvi stupanj obrazovanja strukovnih nastavnika u svim njemačkim saveznom pokrajinama obuhvaća preddiplomsku i diplomsku razinu obrazovanja u ukupnom trajanju između 8 i 10 semestara (Fürstenau i sur., 2013).

Studenti, budući nastavnici, pritom stječu odgovarajuća stručna znanja i nastavničke vještine i kompetencije. Uz navedeno, u prvom stupnju obrazovanja strukovnih nastavnika obvezno je obavljanje stručne prakse, čija organizacija i implementacija varira između pojedinih saveznih pokrajina. Prvi stupanj obrazovanja strukovnih nastavnika završava polaganjem državnog ispita, koji je preduvjet za pristupanje sljedećem stupnju.

Druga faza inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Njemačkoj odnosi se na pripravnički staž (njem. *Vorbereitungsdienst*) u školama vježbaonicama i na studijskim seminarima (njem. *Studienseminar*) (Fürstenau i sur., 2013; Hensen i Hippach-Schneider, 2016). Tijekom pripravničkog staža studenti promatraju izvođenje nastave u strukovnim školama, održavaju nastavu uz vođenje mentora u strukovnim školama, odnosno samostalno u školama vježbaonicama. Studijski seminari potpomažu izobrazbu nastavnika u području odgojnih znanosti i metodici nastavnih predmeta (Fürstenau i sur., 2013). Prosječno trajanje pripravničkog staža je između 12 i 24 mjeseca, nakon čega polaznici polažu državni ispit (njem. *Erste Staatsprüfung*). Svrha polaganja državnog ispita jest utvrđivanje nastavničkih i profesionalnih kompetencija budućih nastavnika potrebnih za samostalno obavljanje nastavničke profesije i pripadajućih zadataka (Hensen i Hippach-Schneider, 2016).

Hippach-Schneider, Krause i Woll (2007) dodaju i treću fazu, koja se odnosi na cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj nastavnika. Profesionalni razvoj nastavnika započinje inicijalnim obrazovanjem, a traje tijekom cijele nastavničke karijere. Podrazumijeva cjeloživotno učenje u raznim oblicima, kontinuirano stručno usavršavanje te unapređenje nastavničkih i drugih kompetencija, što implicira kompetentnost nastavnika u području vlastitog razvoja i napretka. Više o razvojnoj kompetentnosti nastavnika kao jednoj od ključnih dimenzija nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika slijedi kasnije u radu.

Kao što je prethodno istaknuto, programi obrazovanja strukovnih nastavnika pri visokim učilištima i sveučilištima izvode se na preddiplomskoj i diplomskoj razini u svim njemačkim saveznom pokrajinama. Organizacija studija stoga odgovara konsektivnom modelu, budući da se završetkom preddiplomskog studija omogućuje nastavak obrazovanja na diplomskoj razini. Ipak, nisu svi studiji za izobrazbu strukovnih nastavnika organizirani prema ovom modelu. Osim već spomenutog konsektivnog modela, inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika u Njemačkoj također se provodi prema *top-up* i kombiniranom (eng. *blended*) modelu (Bünning i Shilela, 2006, prema Barabasch i Watt-Malcolm, 2013).

Konsekutivni model, kao najčešće prisutan model obrazovanja strukovnih nastavnika, ovdje karakterizira specijalizaciju u osnovnom širem (eng. *major*) i sekundarnom užem (eng. *minor*) području. Podrazumijeva teorijsku i praktičnu izobrazbu nastavnika u jednom strukovnom području na preddiplomskoj i diplomskoj razini. Obje studijske razine pritom također obuhvaćaju kolegije iz područja didaktike i metodike nastavnog predmeta. Bünning i Shilela (2009) kao primjer konsekutivnog modela inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika navode programe pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu i Dresdenu.

Top-up model izobrazbe strukovnih nastavnika odnosi se na visokoškolsko obrazovanje u jednom predmetnom području (strukovnom ili tehničkom), najčešće na preddiplomskoj razini. Ovisno o vrsti studija, po završetku preddiplomske studijske razine moguće je nastaviti obrazovanje na diplomskoj razini, gdje se studenti dodatno obrazuju u odabranom predmetnom području. Osim proširene specijalizacije u odgovarajućem strukovnom području, organizacija diplomskog studija ovog modela izobrazbe također podrazumijeva dodatno obrazovanje budućih nastavnika u području strukovne didaktike, odnosno metodike odabranog predmetnog područja. Obrazovanje strukovnih nastavnika prema *top-up* modelu provodi se pri Sveučilištu u Hannoveru (Bünning i Shilela, 2006).

Naposljetku, kombinirani (eng. *blended*) model obrazovanja strukovnih nastavnika moguće je shvatiti kao kombinaciju prethodnih dvaju modela. Obrazovanje prema ovom modelu odnosi se na dvopredmetnu strukovnu specijalizaciju. Uz navedeno, polaznici pohađaju modul koji sadržajno obuhvaća područje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, odnosno didaktičko područje. Nastavkom školovanja na diplomskoj razini budućí nastavnici imaju mogućnost proširenja stečenih znanja i kompetencija u sva tri modula izobrazbe (Barabasch i Watt-Malcolm, 2013). Primjer kombiniranog modela obrazovanja strukovnih nastavnika još se naziva i *Magdeburg model*, budući da je osmišljen te se provodi pri Sveučilištu Otto von Guericke u Magdeburgu (Bünning i Shilela, 2006).

Istaknuti modeli inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika omogućuju stjecanje širokog raspona znanja, vještina i kompetencija potrebnih za rad i djelovanje u ustanovama za strukovno obrazovanje i osposobljavanje. U nastavku rada stoga slijedi detaljniji prikaz širine kompetencijskog profila strukovnih nastavnika i pripadajućih dimenzija nastavničke kompetencije.

3. Pojmovno određenje kompetencija

U svrhu boljeg razumijevanja tematike rada te kao uvod u prikaz nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika, u nastavku će se ponajprije definirati pojam kompetencija. Osim toga, slijedi prikaz okvira ključnih kompetencija određenih na europskoj, odnosno internacionalnoj razini. Definirane kao takve, ključne kompetencije krucijalne su za rad i djelovanje svih pojedinaca u društvu, pa tako i (strukovnih) nastavnika. Osim ključnih ili temeljnih kompetencija, strukovni nastavnici kroz inicijalno i dopunsko obrazovanje stječu širok spektar kompetencija potrebnih konkretno za rad u struci, stoga će poseban naglasak biti usmjeren na nastavničke kompetencije i pripadajuće dimenzije.

3.1. Kompetencije

Globalizacija i modernizacija kao najsnažnije odlike današnjeg društva uvjetuju sve veću različitost i međuovisnost u svijetu, te ujedno pred pojedinca postavljaju visoke zahtjeve za kompetentnošću u svim područjima svog djelovanja (NCVVO – Pisa centar, 2005). Razvijanjem kompetentnosti pojedinac osigurava lakšu prilagodbu okruženju, odnosno osposobljen je adekvatno odgovoriti društvenim i inim zahtjevima (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Neprestano ulaganje napora u razvoj i usavršavanje kompetencija tako postaje imperativ za kvalitetno obavljanje neke djelatnosti ili profesije.

Pojam kompetencija autori različito definiraju, stoga ne postoji jednoznačna definicija ovog koncepta. Weinert (2001, prema Ćatić, 2012) određuje minimalne kriterije za određenje termina kompetencije, prema kojima se pojam kompetencije odnosi na pretpostavke koje su nužne za izvršavanje složenih zadataka, obuhvaćajući pritom kognitivne i nekognitivne komponente. Kompetentnost podrazumijeva viši stupanj složenosti u odnosu na vještine, a temeljna pretpostavka za stjecanje kompetencija jest proces učenja. Jedna od zastupljenijih definicija kompetencija u literaturi upravo je Weinertova (Eurydice, 2002; Palekčić, 2008; Ćatić, 2012; Jurčić, 2014), prema kojoj kompetencije označavaju kognitivne sposobnosti i vještine temeljene na znanju, a očituju se u rješavanju određenog problema i drugim promjenama sklonim situacijama. Keuffer (2010, prema Jurčić, 2014) kompetencije također određuje kao kognitivne sposobnosti i vještine, koje su određene profesionalnim znanjem, osobnim uvjerenjima, vrijednostima i motivacijom pojedinca. Definirane kao sposobnosti, kompetencije podrazumijevaju stupanj vlastitog prosuđivanja i odgovornog odnosa spram društvenog i

radnog okruženja (Račić, 2013). Suzić (2014) dodaje kako je kompetencije pogrešno smatrati pukom sposobnošću, te da ih je potrebno shvatiti kao sposobnosti na djelu. Rycher (2003, prema Jurčić, 2014) kompetencije smatra nužnim za uspješno rješavanje socijalnih ili individualnih zahtjeva, odnosno definira ih kao sposobnost za efikasno obavljanje aktivnosti ili zadatka. Kao glavna odlika kompetencija naglašena je neminovna potreba za njihovim neprestanim razvijanjem i usavršavanjem, čime se pojedincu omogućuje lakša osobna, društvena i profesionalna prilagodba.

Pri određenju pojma kompetencija u literaturi se navode različite dimenzije, od kojih se najčešće ističu sposobnosti, stavovi, ponašajne komponente, znanje, metakognicija, strateško razmišljanje, osobnosti i vještine (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008; Ćatić, 2012). Crick (2008, prema EK, 2013) u svojoj definiciji kompetencija obuhvaća većinu istaknutih dimenzija, odnosno smatra ih složenom kombinacijom znanja, vještina, razumijevanja i stavova, koji vode ka uspješnom i jedinstvenom ljudskom djelovanju u specifičnom području. Ujedno ih smatra sposobnošću za jednostavno i precizno obavljanje složenih zadataka.

U nastavku slijedi prikaz ključnih kompetencija, čiji je razvoj imperativ za sve članove društvene zajednice, pri čemu je svrha razvoja ovih kompetencija postizanje dobrobiti za pojedinca, odnosno za cjelokupno društvo.

3.1.1. Ključne kompetencije

Današnji izazovi s kojima se društvo susreće pred pojedinca postavljaju zahtjev za stjecanjem kompetencija koje omogućuju prilagodbu i fleksibilnost u promjenjivom okruženju (Key competences for lifelong learning: A European reference framework, 2006). U tom kontekstu posebno se ističu ključne ili temeljne kompetencije potrebne za razvoj i djelovanje svakog pojedinca, i sukladno tome holistički razvoj društvene zajednice. Baranović (2006a) ističe kako se izdvajanjem ključnih od ostalih kompetencija ne nastoji stupnjevati kompetencije, već se navedeno odnosi izričito na pojmovnu distinkciju. Također, za određenje ključnih kompetencija i njihovo razlikovanje od ostalih, Baranović (2006a) navodi kriterije prikazane u Tablici 1.

Ključne kompetencije osnovne su za funkcioniranje pojedinca i društva.
Ključne kompetencije karakterizira primjenjivost u različitim situacijama (transverzalnost).
Složenost i različitost svakodnevnih zadaća pojedinca uvjetuju mentalnu kompleksnost ključnih kompetencija.
Ključne kompetencije međusobno nisu isključive, već su povezane i kombinirane.
Ključne kompetencije uvjetuju cjeloživotno učenje.

Tablica 1. *Kriteriji za određenje ključnih kompetencija*

Svaka od ključnih kompetencija osim što zadovoljava kriterije prikazane u Tablici 1., također treba odgovoriti na sljedeća tri zahtjeva:

- 1) doprinositi postizanju ishoda važnih za pojedinca osobno ili društvo u cjelini,
- 2) pomagati pojedincu pri odgovaranju na zahtjeve različitih konteksta, i
- 3) biti važna za svakog pojedinca, a ne samo za stručnjake određenih profila (NCVVO - PISA centar, 2005).

Kao dva značajnija primjera međunarodne identifikacije i selekcije ključnih kompetencija ističu se Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i OECD-ov projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (*DeSeCo*), detaljnije opisani u nastavku.

3.1.2. Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje

Vodeći se prethodno prikazanim kriterijima, Europski parlament je u suradnji s Europskom komisijom 2006. godine odredio osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje predstavljaju prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova, potrebnih za profesionalni razvoj svakog pojedinca u društvu temeljenom na znanju (Račić, 2013; HZZ, 2015). Koncept ključnih kompetencija obuhvaća tradicionalne i transverzalne (prenosive) vještine. Tradicionalne vještine pritom se odnose na pisanu i usmenu komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, matematičku i prirodoslovnu pismenost te digitalnu kompetenciju. Navedene vještine Suzić (2014) određuje kao kurikularne, odnosno nastavno-planske, budući da se razvoj navedenih vještina u području odgoja i obrazovanja potiče prvenstveno kroz nastavne planove i programe. Transverzalne ili prenosive vještine jesu sposobnosti učinkovitog upravljanja vlastitim vremenom u svrhu individualnog ili grupnog učenja (učiti kako učiti), socijalne i građanske kompetencije, poduzetništvo te kulturološka

svijest i izražavanje (Key competences for lifelong learning: A European reference framework, 2006). Prenosive vještine Suzić (2014) naziva kroskurikularnim, budući da su dio međupredmetnih tema u kurikulumu. Transverzalne vještine karakterizira primjenjivost u različitim životnim i poslovnim situacijama te su ujedno jedan od glavnih izazova i karakteristika suvremenog europskog tržišta rada (Perin, 2013). Slijedom navedenog, ključne kompetencije relevantne su za rad i djelovanje strukovnih nastavnika. Pritom je gotovo nemoguće izdvojiti neku od ključnih kompetencija koja je značajnija u odnosu na druge. Ipak, kasnije u radu detaljnije će biti opisane socijalna, poduzetnička i digitalna kompetencija strukovnih nastavnika. Razvijene ključne kompetencije nastavnicima omogućuju prilagodbu vlastitog rada suvremenim zahtjevima, olakšavaju im snalaženje u društvenom i profesionalnom kontekstu te naposljetku osiguravaju osnovni preduvjet za poticanje razvoja ključnih kompetencija kod učenika. Definicija svake od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje prikazana je u Tablici 2 (Key competences for lifelong learning: A European reference framework, 2006).

Kompetencija	Definicija kompetencije
Komunikacija na materinskom jeziku	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost izražavanja činjenica, pojmova, misli i osjećaja u pisanom i usmenom obliku • sposobnost kreativne formulacije jezičnih interakcija u određenom društvenom i/ili kulturnom kontekstu
Komunikacija na stranom jeziku	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost izražavanja činjenica, pojmova, misli i osjećaja u pisanom ili usmenom obliku, u odgovarajućem društvenom i/ili kulturnom kontekstu • obuhvaća četiri dimenzije: slušanje, govor, čitanje i pisanje
Matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u svakodnevnim problemskim situacijama • kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji odnose se na razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću

Digitalna kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost (kritičkog) korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije • osnovne informacijsko-komunikacijske vještine
Učiti kako učiti (kompetencija učenja)	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost organiziranja vlastitog učenja (individualno ili grupno) • upravljanje vremenom i informacijama • spoznavanje vlastitih potreba i metoda učenja
Socijalne i građanske kompetencije	<ul style="list-style-type: none"> • osobne i interkulturalne kompetencije • kompetencije potrebne za izgradnju i održavanje međuljudskih odnosa • kompetencije za konstruktivno rješavanje mogućih konflikata i ponašanja koja olakšavaju prilagodbu u heterogenim društvima, odnosno konstruktivno društveno i profesionalno djelovanje
Poduzetničke kompetencije i smisao za inicijativu	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost za provođenje ideje u djela, služeći se kreativnošću, inovacijama, te uz preuzimanje rizika • sposobnost za osmišljavanje i provedbu projekata
Kulturološka svijest i izražavanje	<ul style="list-style-type: none"> • uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustva i emocija u različitim medijskim oblicima, poput glazbe, književnosti, vizualne i reproduktivne umjetnosti

Tablica 2. *Definicije ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*

Stjecanje ključnih kompetencija treba biti dostupno i omogućeno kroz inicijalno obrazovanje i osposobljavanje, budući da predstavljaju temelj cjeloživotnog učenja, te ih je potrebno razviti do kraja obveznog obrazovanja (EK, 2008; HZZ, 2015). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje europske zemlje stoga nastoje promicati kroz nacionalne kurikulume, no pritom se još uvijek uviđa manjak programa koji potiču razvoj poduzetništva, građanskih kompetencija i transverzalnih vještina kod učenika (EK, 2016a).

U kontekstu relevantnosti ključnih kompetencija za društveni razvoj i boljitak, recentno objavljen *Novi program vještina za Europu* ističe da upravo formalni oblici obrazovanja i osposobljavanja trebaju omogućiti stjecanje širokog spektra vještina, koji potpomažu osobno ostvarenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu inkluziju i aktivno građanstvo (EK, 2016a). Budući da se formalni oblici obrazovanja pretežno odvijaju u odgojno-obrazovnim ustanovama, te obzirom da je strukovno obrazovanje i osposobljavanje dio formalnog obrazovanja, nužno je da odgojno-obrazovni djelatnici zaposleni u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja također budu adekvatno educirani i osposobljeni, kako bi mogli poticati razvoj potrebnih ključnih kompetencija kod učenika.

Kako bi se većini europske populacije omogućilo stjecanje raznovrsnih i relevantnih vještina i kompetencija, Europska komisija pretendira pokrenuti reviziju *Okvira ključnih kompetencija* u 2017. godini. Cilj revizije je postizanje konsenzusa oko shvaćanja ključnih kompetencija, te rad na njihovom daljnjem promicanju u nacionalnim kurikulumima obrazovanja i osposobljavanja (EK, 2016a). Također, iako su postojeće ključne kompetencije relevantne za društvo današnjice, potrebno je nanovo sagledati potrebe društva, te u skladu s time definirati koje su dodatne kompetencije pojedincu potrebne za aktivnu društvenu participaciju i djelovanje. Suzić (2014) iznosi kritičan stav spram postojećeg europskog modela ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, navodeći kako je cjelokupan model usvojen inertno, odnosno na temelju kompetencija potrebnih u 20. stoljeću, zanemarujući pritom potrebe društva u 21. stoljeću. Pritom također ističe nedovoljnu ili gotovo nikakvu zastupljenost emocionalne kompetencije, kreativnosti te moralnog i estetskog odgoja, kao značajne dimenzije ključnih kompetencija potrebnih za rad i prilagodbu u suvremenom društvu. Navedena područja stoga je moguće shvatiti kao prijedlog za implementaciju u novom Okviru ključnih kompetencija.

3.1.3. OECD-ov projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (DeSeCo)

Osim Europskog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, na internacionalnoj je razini za definiranje i selekciju ključnih kompetencija važan OECD-ov projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo*) pokrenut 1997. godine, a kojim se određuju tri općenite kategorije ključnih kompetencija (NCVVO – PISA centar, 2005):

- a) interaktivno korištenje alata (jezika, simbola, tekstova, informacija i tehnologija),

- b) interakcija u heterogenim skupinama (sposobnost stvaranja i održavanja odnosa s drugim ljudima, suradnja, timski rad, sposobnost upravljanja sukobima),
- c) autonomno djelovanje (sposobnost pojedinca da djeluje u globalnom kontekstu, provodi životne planove i osobne projekte, obuhvaća zagovaranje prava, interesa, poznavanje ograničenja i vlastitih potreba).

Navedene kategorije ključnih kompetencija povezuju zajednička obilježja, od kojih se ističe njihova važnost za svakog pojedinca u društvu, zatim doprinos postizanju društvenih i osobnih ishoda, te pomoć pojedincima pri obavljanju različitih zahtjeva u datom društvenom kontekstu. Također, zbog svoje apstraktnosti i općenitosti omogućuju primjenu u različitim kontekstima, socijalnim, kulturnim i inim obilježjima pojedinih zemalja (Baranović, 2006a).

Stjecanje ključnih kompetencija te ovladavanje transverzalnim vještinama postaje imperativ za sve članove društva, budući da su upravo ove vještine i kompetencije prepoznate kao izazov, karakteristika i nužnost u suvremenom društvu i na tržištu rada (Perin, 2013). Pritom je za razvoj ključnih kompetencija neizostavna uloga odgojno-obrazovnog sustava, škole i nastavnika, budući da nacionalni kurikulumi podržavaju i nastoje poticati razvoj ključnih kompetencija kod učenika. Neminovno je stoga da nastavnici također budu osposobljeni u području ključnih kompetencija, kako bi ih uspješno implementirali u vlastitom odgojno-obrazovnom radu. Više o ostalim područjima kompetentnosti nastavnika i dimenzijama nastavničkih kompetencija slijedi u nastavku rada.

4. Nastavničke kompetencije

Nacionalni obrazovni sustavi usmjereni na razvoj kompetentnih pojedinaca prepoznati su kao potencijal kojim je moguće adekvatno odgovoriti na ekonomske i društvene izazove s kojima se susreću europske zemlje. Pritom se posebno naglašava uloga obrazovanja i osposobljavanja u područjima zastupljenima u recentnim europskim i nacionalnim obrazovnim politikama, strategijama i reformama: poticanju zapošljavanja, razvoju aktivnog građanstva, temeljnih vrijednosti, kreativnosti, inovacija, socijalne kohezije i poduzetništva. Temeljnu ulogu u promicanju obrazovanja i osposobljavanja koje odgovara na suvremene izazove imaju nastavnici, budući da su upravo oni facilitatori cjelokupnog nastavnog procesa. U tom se kontekstu od nastavnika očekuje ovladavanje osnovnim nastavničkim zadaćama te spremnost na preuzimanje novih uloga i zadataka. Navedeno podrazumijeva odmak od poučavanja prema učenju, primjena suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije, osposobljenost za rad u heterogenim skupinama učenika, suradnja s drugim nastavnicima, odgojno-obrazovnim stručnjacima i roditeljima te spremnost i osposobljenost za refleksiju, istraživanje, evaluaciju, cjeloživotno učenje, kontinuirano usavršavanje i profesionalni razvoj (Razdevšek-Pučko, 2005, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Slične temeljne zadaće suvremenog nastavnika izlažu Vlahović i Vujisić-Živković (2005, prema Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011):

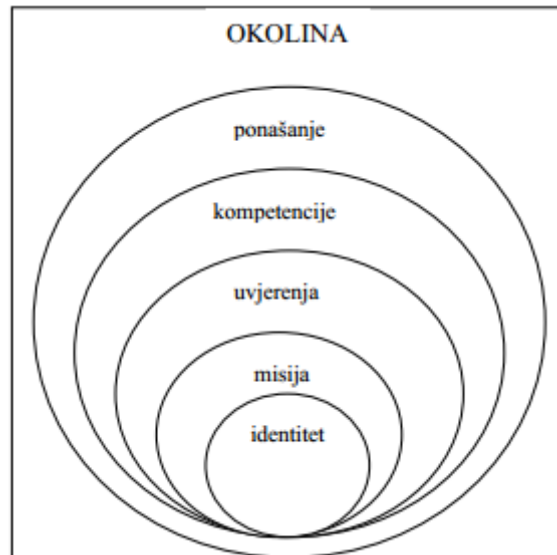
- Kreiranje okoline za (samo)ostvarenje učenika,
- Suradnja u organizaciji učeničkih aktivnosti,
- Istraživanje u području odgoja i obrazovanja,
- Pomak od individualnog rada i djelovanja prema timskoj suradnji,
- Stručnost u jednopredmetnim ili višepredmetnim područjima,
- Visok stupanj autonomije u radu,
- Etička profesionalnost.

Ostvarujući sve prethodno navedene zadaće te koristeći vlastite sposobnosti temeljene na znanju i iskustvu, nastavnik također preuzima ulogu inovatora, mentora, koordinatora, motivatora, odgajatelja, savjetnika, organizatora i ocjenjivača (Šejtanić, 2009; Zrno, 2012). Pritom se osim ostvarenja didaktičko-metodičkih zadataka, a sukladno zahtjevima predmetnih kurikuluma današnjice, također očekuje da suvremeni nastavnik potiče razvoj kompetencija učenika (Jurčić, 2014). Kreativnost, kritičko mišljenje, vještine u rješavanju problemskih situacija, postavljanje ciljeva, informatička pismenost, poduzetnost, građanske kompetencije,

učiti kako učiti samo su neke od ključnih vještina i kompetencija 21. stoljeća kojima se današnji učenici trebaju podučavati na svim odgojno-obrazovnim razinama, odnosno u svim nastavnim predmetima (EK, 2013; Jurčić, 2014).

Budući da je tema ovog rada nastavnička kompetentnost strukovnih nastavnika, potrebno je također prikazati zadaće svojstvene ovoj skupini nastavnika. Petričević (2007) u kontekstu zadaća strukovno-teorijskih nastavnika navodi sljedeće: sudjelovanje u izradi izvedbenog nastavnog plana i programa, izrada vlastitog operativnog programa rada za školsku godinu, vođenje pedagoške dokumentacije, priprema za poučavanje učenika, prilagodba nastavnog programa i odabir metoda rada prema sposobnostima i predznanju učenika, priprema ocjenskih zadataka za provjeru znanja učenika i njihovih sposobnosti, provjeravanje i ocjenjivanje, savjetovanje i motiviranje učenika, suradnja s roditeljima i ostalim nastavnicima, organizacija i realizacija izvannastavnih aktivnosti. Obzirom da je cilj strukovnog obrazovanja i osposobljavanja usmjeren na osposobljavanje učenika za aktivno sudjelovanje na tržištu rada, ovdje se posebno ističe uloga strukovnih nastavnika u kontekstu pridonosa zapošljivosti i samozapošljivosti učenika po završetku školovanja te osposobljavanju učenika za cjeloživotno učenje. Nadalje, osim ostvarenja didaktičkih i metodičkih zadataka, Petričević (2007) navodi zadaće strukovnih nastavnika koje je moguće shvatiti kao doprinos razvoju ključnih kompetencija učenika: poučavanje učenika logičkom razmišljanju, učenju, rješavanju problemskih situacija, korištenju informacija, primjeni naučenog, timskoj suradnji i poticanje samopouzdanja učenika. Također, učenje i odgoj učenika za zaštitu okoliša, otvorenost spram promjena, fleksibilnosti i mobilnosti na tržištu rada zadaće su strukovnih nastavnika koje se smatraju važnima za obrazovanje učenika u 21. stoljeću.

U svrhu kvalitetnog izvršavanja svih prethodno istaknutih nastavničkih uloga i zadaća, nužno je da nastavnici budu adekvatno educirani i kompetentni. Pritom se u kontekstu kvalitete nastavnika nerijetko postavlja pitanje kompetentnog i „dobrog nastavnika“ 21. stoljeća. Korthagen (2004, prema Vizek-Vidović, 2005: 35) slikovito prikazuje komponente „dobrog nastavnika“ prema shemi prikazanoj na Slici 1.



Slika 1. Shema komponenti „dobrog nastavnika“

Iz prikazane sheme vidljivo je kako kompetentnost nastavnika čini samo jednu od komponenti definicije „dobrog nastavnika“. Kompetencije su pritom umrežene zajedno s ostalim komponentama, poput stvaranja identiteta nastavnika, kao i svijesti o vlastitoj nastavničkoj misiji. Osim toga, kvalitetu nastavnika i njegovog djelovanja oblikuju osobna uvjerenja i ponašanja te naposljetku i utjecaj čimbenika okoline.

Kompetencije „dobrog nastavnika 21. stoljeća“ Vizek-Vidović (2005) sažima u sljedećih nekoliko točaka: dobro poznavanje akademskog predmeta, ovladavanje vještinama poučavanja usmjerenog prema aktivnom i dubinskom pristupu učenja, prethodno spomenuto oblikovanje poticajnog i motivacijskog okruženja za učenje, upravljanje napredovanjem učenika, poticanje suvremenih obrazovnih ishoda (poput europske dimenzije, ekološke osjetljivosti, održivosti, multikulturalnosti, poduzetništva), prilagodba rada heterogenim grupama učenika, poticanje motivacije kod učenika, spremnost na timski rad i suradnju, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikulumu, partnerstvo s roditeljima i aktivno uključivanje lokalne zajednice u školsko okruženje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnoj praksi, rješavanje etičkih pitanja te spremnost na samoevaluaciju i profesionalno usavršavanje i razvoj.

Za kvalitetno obavljanje prikazanih zadataka nastavničke profesije, nastavnik treba ovladavati pedagoškim, didaktičkim, ali i stručnim kompetencijama na zavidnoj razini. Inicijalno obrazovanje pritom je temelj za stjecanje nastavničkih kompetencija, no budući da su suočeni sa svakodnevnim društvenim i ekonomskim promjenama, nastavnici stečene kompetencije trebaju kontinuirano usavršavati, ne bi li uspješno obavljali vlastitu djelatnost (Zrno, 2012).

Definiranju nastavničkih kompetencija autori različito pristupaju, pozivajući se pritom na pedagoške i/ili didaktičke odrednice nastavnikova djelovanja. U nastavku slijedi prikaz definicija nastavničke kompetencije, odnosno pripadajućih dimenzija.

Općenito, nastavničke kompetencije moguće je shvatiti kao složenu kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti, razumijevanja, vrijednosti i stavova koji vode ka uspješnom djelovanju u konkretnoj odgojno-obrazovnoj situaciji (EK, 2013). Kompetentnim se nastavnikom smatra onaj koji može adekvatno iskoristiti vlastiti potencijal, kao i poticaj iz okoline, u svrhu postizanja dobrih razvojnih rezultata učenika (Katz i McClellan, 1999, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Mijatović (2000) daje definiciju nastavničkih kompetencija u kojoj naglašava profesionalnu mjerodavnost i stručnost u kontekstu kvalitetne pedagoške izobrazbe i osposobljenosti za odgojno-obrazovno djelovanje. Osposobljenost se pritom stječe inicijalnim obrazovanjem, uz sustavno stručno usavršavanje s područja pedagogije, psihologije i didaktike, a podložna je (samo)evaluaciji i refleksiji u interakciji nastavnika s učenicima, roditeljima i kolegama (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Nastavničke kompetencije karakterizira upravo složenost i umreženost znanja, vještina i osobina koje nastavnici prvenstveno moraju osobno razviti, kako bi mogli potaknuti razvoj kompetencija učenika (Lončarić i Pejić Papak, 2009).

Autori recentnih teorijskih i empirijskih radova različito pristupaju definiranju područja nastavničke kompetentnosti, najčešće naglašavajući važnost pedagoških, psiholoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija za kvalitetan odgojno-obrazovni rad nastavnika s učenicima, drugim nastavnicima, roditeljima i ostalima (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Lončarić i Pejić-Papak, 2009; Jurčić, 2012; Brust-Nemet, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2014; Jurčić, 2014). Prema prihvaćenim standardima UNESCO-a, minimalna pedagoško-psihološka kompetentnost nastavnika obuhvaća sljedeća četiri područja: poznavanje psihološkog razvoja učenika i nastavnog rada, poznavanje pedagoških i didaktičkih zakonitosti te naposljetku poznavanje metodike vlastite struke (Munjiza i Lukaš, 2006). Meyer (prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007) pri određenju nastavničkih kompetencija navodi skup teorijskih, stručnih i didaktičko-metodičkih kompetencija. Teorijskim kompetencijama određuje one koje su stečene inicijalnim obrazovanjem na sveučilištima, odnosno prisustvovanjem raznim oblicima stručnog usavršavanja. Teorijske kompetencije još se nazivaju i predmetnima (Brust-Nemet, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Stručnim kompetencijama nastavnici ovladavaju u tijeku nastavnog procesa, odnosno tijekom praktične primjene znanja i sposobnosti, pripreme i vrednovanja nastave te kroz suradnju s kolegama i drugim stručnjacima. Didaktičko-metodičkim kompetencijama Meyer (prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007) određuje one koje

su nastavnicima potrebne u tijeku nastavnog procesa, prilikom učenja i poučavanja, odnosno pri upravljanju vlastitim učenjem i usavršavanjem.

U kontekstu nastavničkih kompetencija suvremenog nastavnika, Jurčić (2014) generalno određuje dvije dimenzije kompetentnosti – pedagošku i didaktičku, pri čemu svaka od dimenzija podrazumijeva dodatni skup kompetencija. Pritom se pedagoškom dimenzijom nastavničke kompetencije smatra umreženost osobnih, komunikacijskih, socijalnih, analitičkih, emocionalnih, interkulturalnih i razvojnih kompetencija te vještina rješavanja problema. Iako prethodno deklarirane kao ključne, a obzirom da svoju primjenjivost pronalaze u nastavničkoj profesiji, poduzetnička i digitalna kompetencija također će se uvrstiti u pedagošku dimenziju, uz napomenu da je digitalna kompetencija također primjenjiva u didaktičkom području nastavničkog djelovanja.

Didaktičke kompetencije nastavnika vezane su uz odabir i primjenu metodologije izrade predmetnog kurikuluma, organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razrednog i nastavnog ozračja, postupke vrednovanja učenikova postignuća i područje razvoja odgojnog partnerstva roditelja i škole. Klasifikacija nastavničkih kompetencija koju nudi Jurčić (2012; 2014) zorno prikazuje širinu područja kompetentnosti suvremenog nastavnika. Obzirom na sveobuhvatnost područja nastavničkih kompetencija, ova klasifikacija može se također smatrati temeljnom za određivanje profila kompetentnog strukovnog nastavnika. Detaljniji opis pojedine pedagoške i didaktičke kompetencije nastavnika slijedi u nastavku.

4.1. Pedagoška dimenzija nastavničkih kompetencija

Osobnu dimenziju pedagoške kompetentnosti nastavnika moguće je definirati kroz sastavnice osobnosti i posebnosti nastavnika. Pritom se poželjnim osobinama nastavnika smatraju empatija, razumijevanje, fleksibilnost, smirenost, strpljenje, pravednost, dosljednost i objektivnost. Osobnu kompetentnost nastavnika strukovno-teorijske nastave Petričević (2007) također određuje ističući slične osobine nastavnika, pri čemu naglašava važnost ljubaznosti, spremnosti za pokretanje inicijative i suradnje, samostalnosti, kreativnosti, odgovornosti i društvenosti. Navedenome dodaje dimenziju psihičkih i psihofizičkih sposobnosti: senzorne i mentalne sposobnosti (dobar vid i sluh, inteligencija, vještine u rješavanju problema, lakoća verbalnog izražavanja), odnosno psihomotorne sposobnosti, koje nastavniku olakšavaju vođenje nastavnog procesa i obavljanje drugih poslova i zadaća. Frey (2004, prema Palekčić, 2008) osobnu kompetenciju još naziva i personalnom te navodi kako obuhvaća stavove,

sposobnosti ili obilježja za vlastito odgovorno i motivirajuće djelovanje, što je za nastavničku profesiju prijeko potrebno.

Osobine nastavnika čine temelj odgojne komponente obrazovnog procesa, budući da nastavnici svojim osobinama i ponašanjem usmjeravaju razvoj učenika. Ipak, odgojna funkcija nastave često je zanemarena u odnosu na obrazovnu, gdje se kao razlog slabljenja odgojne komponente nastave navodi veća usmjerenost studijskih programa inicijalnog osposobljavanja nastavnika za predavačku funkciju, zanemarujući pritom važnost nastavnikove uloge u procesu odgoja (Jurčić, 2014). Odgojna uloga slabi s prelaskom učenika u predmetnu nastavu te naročito u srednjim školama, kada važnost obrazovnih ishoda podložnim vanjskom vrednovanju postaje imperativ nad odgojnom funkcijom i razvojem temeljnih ljudskih vrijednosti učenika. No, upravo je srednjoškolcima prijeko potrebna podrška i odgojna uloga nastavnika, budući da su učenici u dobi između 11 i 13, pa sve do 18 i 20 godina nerijetko suočeni s brojnim fizičkim, emocionalnim i socijalnim promjenama koje nosi adolescencija (tjelesne promjene, burne emocionalne reakcije, česti sukobi s okolinom). Osim toga, podložni su utjecajima rizičnih čimbenika za razvoj asocijalnih, delinkventnih i antisocijalnih ponašanja, odnosno razvoj poremećaja u ponašanju (Kuzman, 2009). Rezultati istraživanja o rizičnim ponašanjima zagrebačkih srednjoškolaca pokazuju da učenici između 15 i 18 godina najčešće manifestiraju ponašanja povezana s bezvoljnošću i rastresenošću, dok dječaci češće manifestiraju agresivna ponašanja (Ricijaš, Krajcer i Bouillet, 2010). Istraživanje o procjeni rizičnih i zaštitnih čimbenika za razvoj rizičnih ponašanja i poremećaja u ponašanju među učenicima u dobi između 15 i 18 godina u gradu Gospiću provele su Nikčević-Milković i Rupčić (2014), čime je utvrđeno da su rizični čimbenici vezani uz ovu zajednicu stavovi, zakoni i norme koji podržavaju korištenje droga, stavovi koji podržavaju antisocijalna ponašanja, neadekvatna organizacija zajednice, loš akademski uspjeh učenika, buntovništvo i dostupnost droga kao ovisničkih sredstava.

Slijedom navedenog, moguće je i potrebno govoriti o važnosti nastavničke uloge u svrhu prevencije razvoja asocijalnih, delinkventnih i antisocijalnih ponašanja, odnosno smanjenja intenziteta rizičnih te jačanja zaštitnih čimbenika. Također, budući da su nastavnici facilitatori cjelokupnog nastavnog procesa koji obuhvaća odgojnu i obrazovnu komponentu, oni također sudjeluju u izgradnji identiteta, osobnosti i temeljnih vrijednosti učenika. Ljudsko dostojanstvo, sloboda, solidarnost, društvena jednakost, poštenje, mir, očuvanje prirode i okoliša samo su neke od temeljnih vrijednosti na kojima se temelji hrvatski obrazovni sustav (MZOŠ, 2010). Sukladno tome, nastavnici kao obnašatelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školama također

trebaju težiti razvoju temeljnih vrijednosti, ne bi li uspješno poticali i usmjeravali razvoj tih vrijednosti i kod učenika, odnosno vlastitim primjerom i osobnošću doprinijeli pozitivnom modeliranju ponašanja učenika.

Vrlo bitnom odrednicom pedagoške kompetencije nastavnika smatra se *emocionalna kompetencija*, koju Goleman određuje kao kombinaciju sposobnosti prepoznavanja vlastitih i tuđih osjećaja, motiviranja i upravljanja unutarnjim emocijama, kao i emocijama koje se odnose na druge (Chabot i Chabot, 2009). Salovey i Mayer proširuju Golemanovu definiciju dodajući kako je emocionalna kompetencija sposobnost opažanja, procjene i ispravnog izražavanja vlastitih emocija, sposobnost razumijevanja emocija, te znanje o emocijama, dok kao svrhu upravljanja vlastitim emocijama navode promicanje intelektualnog i emocionalnog rasta i razvoja (Chabot i Chabot, 2009). Emocije utječu na kognitivni razvoj učenika, posebice na pažnju, percepciju, radno pamćenje, rješavanje problema, prosudbu i zaključivanje, stoga mogu pozitivno ili negativno utjecati na ishode učenja. Pozitivne emocije učenike motiviraju, potiču njihovu kreativnost, suradnju, interes, suosjećanje, prihvaćanje. Suprotno navedenom, negativne emocije učenike potiču na odustajanje, odugovlačenje, otpor, sukobe, nezainteresiranost za suradnju i nesigurnost (Chabot i Chabot, 2009). Budući da prethode procesu učenja, a prihvaćajući tezu da emocije reguliraju učenje, tada je izgledno kako je emocionalna kompetencija vrlo bitna odrednica nastavničke kompetencije. Od emocionalno kompetentnog nastavnika očekuje se poticanje pozitivnih i smanjenje intenziteta negativnih emocija kod učenika. Također, emocionalno kompetentan nastavnik nastoji oblikovati pozitivno i motivirajuće nastavno okruženje, te potiče učenike da prepoznaju, izraze i razumiju vlastite emocije, kako bi naposljetku njima mogli upravljati.

Nadalje, u razrednom i školskom okruženju nastavnici trebaju ovladavati *komunikacijskom kompetencijom*, budući da je ona preduvjet za uspostavljanje i održavanje dijaloga i kvalitetnih socijalnih odnosa nastavnika s učenicima, drugim nastavnicima i roditeljima. Općenito, komunikaciju je potrebno shvatiti kao nedjeljiv spoj dviju dimenzija – verbalne i neverbalne komunikacije. Verbalna dimenzija komunikacije čini svega 7% komunikacije, dok ostalih 93% čini neverbalna dimenzija. Pritom se 38% komunikacije odvija glasovno, a odnosi se na način izricanja misli, poredak riječi u izgovorenoj rečenici, naglašavanje određenih dijelova rečenica. Preostalih 55% komunikacije odvija se kinezički ili proksemički, odnosno vizualno: izrazom lica, dodirom, prostornom udaljenosti između sugovornika, usmjeravanjem pogleda (Zrilić, 2010). Komunikacijsku kompetenciju moguće je također shvatiti kao sposobnost izlaganja i argumentiranja vlastitog mišljenja, sposobnost vođenja razgovora i spremnost na komunikaciju

(Zrilić, 2010). Jurčić (2014) dodaje da komunikacijska kompetencija obuhvaća skup socijalnih vještina potrebnih pri uspostavljanju i održavanju dijaloga, vještine aktivnog slušanja i ovladavanje tehnikama učinkovitog govora. U tom se kontekstu od komunikacijski kompetentnog nastavnika očekuje jasno i logički povezano usmeno izlaganje i predavanje, ovladavanje vještinama aktivnog slušanja, prepoznavanje neverbalnih znakova sugovornika (učenika, roditelja, kolega), poruka i simbola, korištenje vještina pregovaranja, te ohrabrivanje učenika za izražavanje i argumentiranje vlastitih ideja i stavova (Zrilić, 2010; Jurčić, 2014).

Komunikacijska kompetencija preduvjet je za razvoj *socijalne kompetentnosti* nastavnika, budući da se ona temelji na vještinama uspostavljanja i održavanja interakcije, pozitivnih odnosa i suradnje s učenicima, drugim nastavnicima, roditeljima i školskom upravom (Palekčić, 2008; Jurčić, 2014). Potreba za visokorazvijenom socijalnom kompetentnošću nastavnika proizlazi upravo iz složenosti interakcija i svakodnevnih situacija u školskom okruženju. Pri definiranju socijalne kompetencije i pripadajućih dimenzija, autori uz komunikacijsku naglašavaju i važnost emocionalne, odnosno osobne kompetencije i njihovu umreženost (Jurčić, 2010; Brust-Nemet, 2015). U tom kontekstu korištenje nekih od prethodno spomenutih osobina i socijalnih vještina (tolerancija, empatija, autoritet, etičnost, ustrajnost, odgovornost, poštivanje postavljenih pravila, vještine konstruktivne komunikacije) ojačava socijalni senzibilitet nastavnika (Petričević, 2007; Markuš, 2010; Jurčić, 2012; Brust-Nemet, 2015).

Socijalnu kompetentnost nastavnici iskazuju u svakodnevnom radu i interakciji s drugim nastavnicima, stručnom službom, školskom upravom, roditeljima i posebice učenicima. Socijalna kompetentnost odražava se u sposobnosti uspostavljanja i održavanja odnosa, kooperativnosti i timskom radu, sposobnosti rješavanja konfliktnih situacija, nenasilnom rješavanju mogućih sukoba, sposobnosti vođenja i donošenja odluka, identifikaciji i razumijevanju društvenih normi (Jurčić, 2010; Brust-Nemet, 2015). Također, pretpostavka je da socijalno kompetentan nastavnik koristi adekvatne mehanizme za poticanje razvoja socijalno kompetentnih učenika. Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL*) identificiralo je sljedeće socijalne i emocionalne kompetencije koje je potrebno razvijati kod učenika: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Kompetencije i pripadajuće sastavnice prikazane su na Slici 2 (Samarin i Takšić, 2009; Markuš, 2010; CASEL, 2017).

Samosvijest

- sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija, misli i vrijednosti, te svijest o njihovom utjecaju na ponašanje pojedinca

Upravljanje sobom

- sposobnost reguliranja vlastitih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama (učinkovito suočavanje sa stresom, kontroliranje impulzivnih reakcija i motivacija), odnosno sposobnost postavljanja i postizanja osobnih ciljeva

Socijalna svijest

- sposobnost pojedinca da suosjeća s drugima (empatija), odnosno da razumije društvene i etničke norme koje uvjetuju ponašanja

Socijalne vještine

- sposobnost uspostavljanja i održavanja socijalnih veza s pojedincima i grupama pojedinaca različitim od sebe, sposobnost jasnog komuniciranja, vještine aktivnog slušanja, nenasilnog rješavanja sukoba, suradnja s drugima

Odgovorno donošenje odluka

- sposobnost donošenja konstruktivnih rješenja pri donošenju osobnih i profesionalnih odluka, sposobnost identificiranja i analize problemskih situacija, vještine rješavanja problema

Slika 2. Područja i sastavnice socijalne i emocionalne kompetencije

Razvoj socijalne kompetencije učenika, kao jedne od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje na nacionalnoj razini uvjetovano je *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, gdje je područje osobnog i socijalnog razvoja određeno kao jedna od međupredmetnih tema (MZOŠ, 2010). Nacionalnim okvirnim kurikulumom propisani su ciljevi i svrha, dok nastavnici samostalno i autonomno smišljaju načine provedbe i ostvarenja pojedine međupredmetne teme. U kontekstu socijalnog razvoja učenika, zadaća nastavnika jest istražiti i implementirati optimalne nastavne scenarije za stjecanje i razvijanje socijalne kompetentnosti učenika u razrednom i školskom okruženju (Matijević i Radovanović, 2011). Razvoj socijalne kompetentnosti učenika također pospješuje predmetni kurikulum, temeljen na međusobnom dijalogu, poticanju individualizacije i socijalizacije, zatim oblikovanje razrednog okruženja u kojem prevladava međusobno poštovanje i uvažavanje različitosti, planiranje aktivnosti i korištenje oblika rada koji potiču učenike na interakciju i korištenje socijalnih vještina te preveniranje neprihvatljivih ponašanja učenika (Markuš, 2010; Jurčić, 2014).

Komunikacijska kompetencija zajedno sa socijalnom kompetentnošću čine osnovu svakog odnosa, stoga je razvoj i usavršavanje obje kompetencije neminovan u kontekstu nastavničke profesije. Istraživanjem provedenim među polaznicima pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe u Slavonskom Brodu, Koprivnici i Zaboku ispitivala se samoprocjena socijalne kompetencije i komunikacijskih vještina s obzirom na varijable spol, dob, godine radnog staža i viša znanstvena zvanja (Brust-Nemet, 2015). Potvrđeno je da se polaznici generalno percipiraju socijalno kompetentnima te visoko procjenjuju vlastite komunikacijske vještine. Promatrajući komunikacijske vještine prema dobi ispitanika, uočeno je kako ispitanici stariji od pedeset godina posjeduju razvijenije komunikacijske vještine u odnosu na mlađe ispitanike. Navedeno može ukazivati na značaj iskustva za razvoj komunikacijskih vještina. Naposljetku, istraživanjem je potvrđeno da ne postoje statistički značajne razlike u procjeni socijalne kompetencije i komunikacijskih vještina obzirom na godine radnog staža i viša znanstvena zvanja ispitanika.

Nadalje, suvremeni kurikulum i odgojno-obrazovne tendencije sve više naglašavaju *interkulturalnu kompetenciju* kao važan preduvjet za život, učenje i djelovanje u multikulturalnom okruženju, odnosno okruženju prožetom različitostima. Interkulturalna kompetencija obuhvaća različite sastavnice i indikatore, uključujući znanje, stavove, komunikacijske i interpretativne vještine, kritičke i kulturne svijesti (Bedeković, 2011). Ishodi interkulturalnog odgoja i obrazovanja usmjereni su na pripremu učenika za uočavanje različitosti i njihovo prihvaćanje, priznavanje kulturnog identiteta drugih, razvoj socijalne osjetljivosti, sposobnosti rješavanja socijalnih problema, suradnju u multikulturalnom okruženju (Hrvatić i Sablić, 2008). Ostvarenje navedenih ishoda potpomaže interkulturalno kompetentan nastavnik, od kojega se očekuje da poštuje, uočava i osvijesti različitost učenika na temelju njihova životnog stila, vjerovanja, običaja, vrijednosti, kulture i tradicije te da oblikuje razredno-nastavno ozračje u kojem vlada tolerancija, međusobno poštovanje, razumijevanje, ravnopravnost i pomaganje (Jurčić, 2014).

Kao dvije zasebne kategorije pedagoške kompetencije, Jurčić (2014) navodi *analitičku kompetenciju* i *vještine rješavanja problema*. Analitička kompetencija odnosi se na analizu i kritičko promišljanje o nastavnom procesu, pojedinoj etapi nastavnog sata, zainteresiranosti i motivaciji učenika, i drugih značajki odgojno-obrazovnog rada. Sposobnost analize ovih elemenata nastavnicima omogućuje intervenciju u smislu eventualne promjene dosadašnjeg načina rada, ukoliko se ono pokaže neuspješnim i neučinkovitim. Također, nastavnici u svom radu trebaju biti sposobni primijeniti vještine rješavanja problema, koje se smatraju osnovnim

za svakog pojedinca (eng. *soft skill*), a podrazumijevaju pronalaženje adekvatnih mehanizama za rješavanje problema, postavljanje prioriteta pri rješavanju, odnosno identifikaciju i primjenu alternativnih i odgovarajućih rješenja problema.

Budući da odgojno-obrazovnu djelatnost obavljaju u strukovnim školama, gdje se učenici obrazuju i osposobljavaju za uključenje i aktivnu participaciju na tržištu rada, strukovni nastavnici u svom radu i odgojno-obrazovnom djelovanju također trebaju ovladavati *poduzetničkom kompetencijom*. U skladu s prethodno istaknutim u poglavlju 3.1., poduzetnička kompetencija dio je ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a pripada kategoriji prenosivih ili transverzalnih vještina. Recentno objavljenim *Okvirom za razvoj poduzetničke kompetencije*⁶ Europske komisije određena su sljedeća područja i elementi poduzetničke kompetencije: iskustveno učenje, suradnja s drugima, suočavanje s promjenama i nejasnošću, preuzimanje rizika, planiranje i upravljanje, preuzimanje inicijative, sposobnost motiviranja drugih, financijska i ekonomska pismenost, mobilizacija resursa, motivacija i ustrajnost, samosvijest i samoučinkovitost, prepoznavanje mogućnosti, kreativnost, vizija, moralno i održivo razmišljanje i djelovanje (EK, 2016b). Definirana kao takva, poduzetnička kompetencija i pripadajuće sastavnice pojedincu olakšavaju snalaženje u suvremenom društvenom i profesionalnom kontekstu podložnom čestim promjenama i nestalnošću.

Razvoj poduzetništva i poduzetničkog načina razmišljanja, vještina i sposobnosti omogućuje lakšu prilagodbu suvremenim društvenim zahtjevima, povećava zapošljivost i konkurentnost na tržištu rada. Ipak, pogrešno je smatrati da poduzetnička kompetencija svoju primjenjivost pronalazi izričito u području gospodarstva, budući da su prethodno navedene dimenzije poduzetničke kompetentnosti primjenjive u svakoj djelatnosti. Nastavnička profesija pritom nije iznimka, naročito u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Naime, strukovni nastavnici u svom radu i djelovanju neminovno koriste vještine i sposobnosti koje su deklarirane kao poduzetničke. Konkretno, od nastavnika se očekuje da odgovorno pristupaju vlastitom djelovanju, primjenjuju kreativna i inovativna rješenja, planiraju i organiziraju nastavni proces, surađuju s drugim nastavnicima, pri čemu iskazuju vještine i sposobnosti za suradnju i timski rad. Također, od nastavnika se očekuje poticanje navedenih kompetencija kod učenika, te implementacija poduzetništva kao međupredmetne teme. Učenje za poduzetništvo

⁶ Europska komisija razvila je Europski referentni okvir za razvoj poduzetničke kompetencije *EntreComp*, koji podupire zajedničko razumijevanje poduzetničkih kompetencija i omogućava njihov razvoj, podupirući na taj način životne prilike i zapošljivost. *EntreComp* određuje 15 kompetencija raspoređenih u tri područja koja čine cjelovitost poduzetničke kompetencije (ASOO, 2017).

u širem smislu usmjereno je na razvoj poduzetničkih vještina, sklonosti i sposobnosti, koje obuhvaća prethodno navedene odlike i osobnosti, dok je uži koncept učenja za poduzetništvo u funkciji pokretanja djelatnosti i upravljanja poslovnim subjektima (MINGORP, 2010; Vojnović i Manojlović, 2012). Za strukovno obrazovanje i osposobljavanje relevantna su oba shvaćanja učenja za poduzetništvo, budući da srednje strukovno obrazovanje učenike priprema za aktivnu participaciju u društvu i na tržištu rada te se može smatrati poticajnim za ostvarenje vlastitih poduzetnih ideja učenika. Stoga programi strukovnog obrazovanja, i strukovni nastavnici kao provoditelji tih programa trebaju poticati razvoj poduzetničkih kompetencija u smislu znanja, vještina, sposobnosti i osobnosti koje će učenicima omogućiti poduzetnička ostvarenja (MINGORP, 2010).

Zaključno, koncept poduzetničkih vještina i kompetencija posebno je relevantan za učenike koji pohađaju strukovne programe, budući da se kao osnovna zadaća i funkcija tih programa ističe opremanje učenika vještinama i kompetencijama potrebnih za priključenje i konkurentnost na tržištu rada. Suvremeno tržište rada karakterizira fleksibilnost, koja se iz perspektive strukovnog obrazovanja očituje u nestalnosti zahtjeva tržišta rada spram obrazovnih programa (Perin, 2013). Kako bi učenicima olakšali prijelaz iz obrazovnog sustava u sustav rada, od strukovnih nastavnika se očekuje da kontinuirano informiraju učenike o tendencijama zahtjeva tržišta rada, istovremeno potičući razvoj onih vještina i kompetencija koje će doprinijeti njihovoj zapošljivosti. Poduzetničke vještine i kompetencije, zajedno s transverzalnim vještinama i cjeloživotnim učenjem pritom čine temelj za zapošljivost i konkurentnost pojedinca na tržištu rada, a formalno obrazovanje i kompetentni strukovni nastavnici imaju ključnu ulogu u poticanju razvoja poduzetničkih kompetencija učenika.

Osim poduzetničkih vještina i kompetencija, za profesionalno djelovanje nastavnika značajna je i *digitalna kompetencija*. Naime, u vrijeme brzih tehnoloških i informatizacijskih promjena digitalna kompetencija sve više postaje neizostavna kompetencija današnjice. Kao jedna od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, u radu suvremenog nastavnika također postaje imperativ. Digitalizacija škola suvremeni je trend u školstvu koji ne zaobilazi hrvatske odgojno-obrazovne ustanove, a slijedom toga i strukovne škole. Kako bi se prilagodili radu u digitaliziranom okruženju, te uspješno poticali razvoj digitalne kompetencije učenika, nastavnici trebaju težiti sustavnom razvoju i usavršavanju upravo ove ključne kompetencije.

Razvoj digitalne kompetencije hrvatskih nastavnika uvjetovan je sedmogodišnjim programom *e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u*

svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće, kojeg je 2015. godine pokrenulo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta u suradnji s Hrvatskom akademskom i istraživačkom mrežom (CARNet) i Sveučilišnim računskim centrom (Srce). Projektom se nastoji digitalizirati i informatizirati hrvatske škole i cjelokupni nastavni proces. Trenutno je aktualna faza provođenja pilot projekta *e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola*, koji se provodi do kraja 2018. godine, nakon čega će uslijediti implementacija strategije za razvoj digitalno zrelih škola u cjelokupnom osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu RH (CARNet, 2017a). Obzirom da su nastavnici direktni nositelji projekta te uz pretpostavku da je razvoj digitalne kompetencije preduvjet za suvremeno i inovativno djelovanje današnjih nastavnika, projektom je osigurano obrazovanje i kontinuirana podrška nastavnicima u ovom području (Cedefop, 2014).

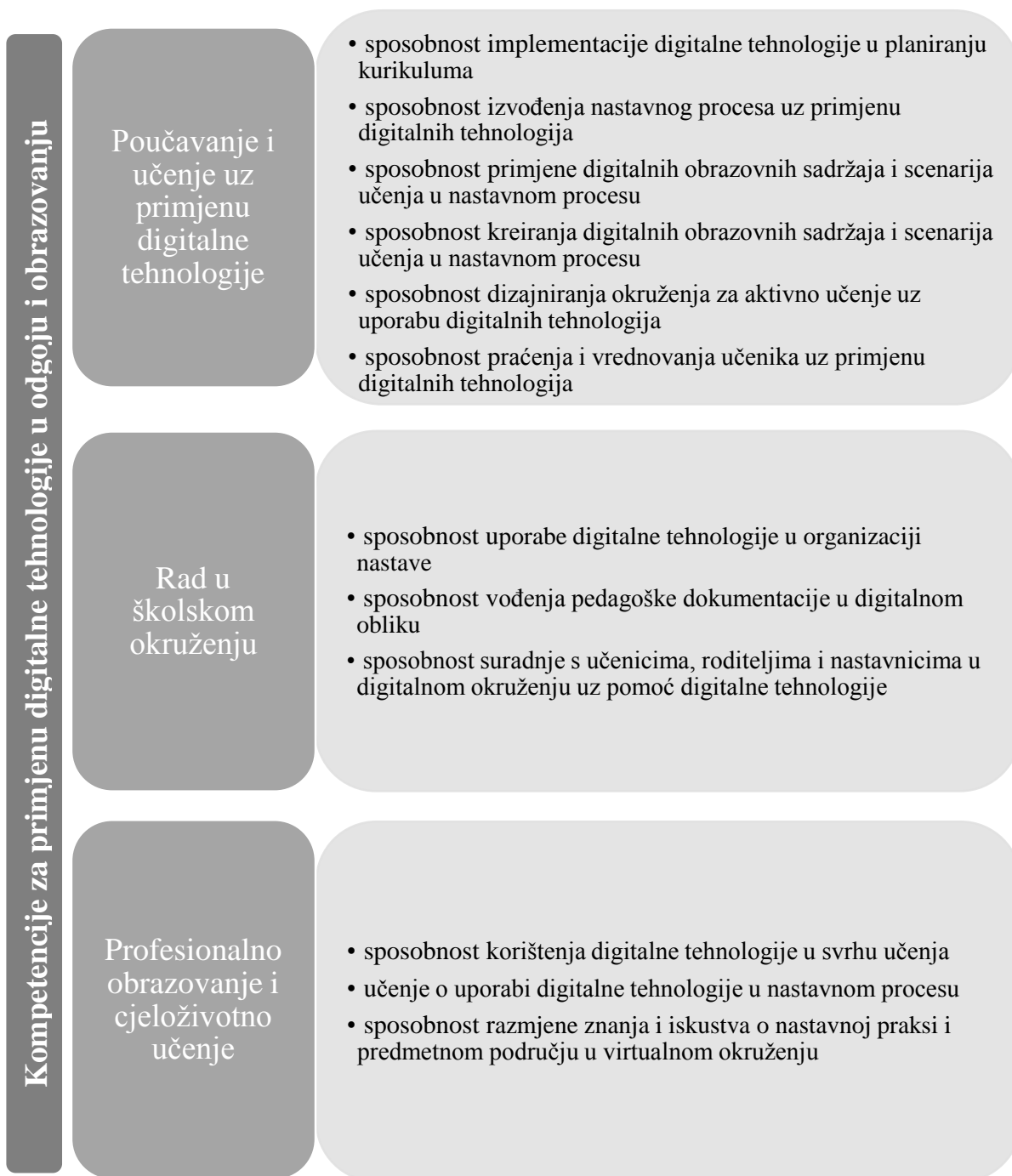
Općenito, digitalno zrela škola je ona koja integrira informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u rad i djelovanje škole, odnosno u nastavne i poslovne procese. Nastavnici digitalno zrelih škola digitalnu tehnologiju koriste za unapređenje procesa poučavanja, izrađuju vlastite digitalne nastavne sadržaje, potičući na taj način razvoj digitalnih kompetencija učenika (CARNet, 2017b). *Okvirom za digitalnu zrelost škola* određeno je ukupno 5 razina digitalne zrelosti škola: digitalno neosviještene, početnice, osposobljene, napredne i zrele. Istraživanje koje je 2016. godine proveo CARNet u svrhu evaluacije razine zrelosti 10% osnovnih i srednjih škola pokazuje kako većina evaluiranih škola na skali digitalne zrelosti pripada kategoriji digitalnih početnica. Digitalna zrelost škola pritom se određuje kroz područje planiranja, vođenja i upravljanja, informacijsko-komunikacijske tehnologije u učenju i poučavanju, informacijsko-komunikacijske kulture i infrastrukture te razvoja digitalnih kompetencija. Za kontekst digitalnih kompetencija nastavnika relevantno je upravo potonje područje, u kojem od ukupno 151 evaluirane škole njih 118 pripada kategoriji digitalnih početnica, 27 škola označene su kao digitalno osposobljene, dok je preostalih 6 škola digitalno neosviješteno (CARNet, 2017b). U skladu s ovim rezultatima, vidljivo je da postoji prostor i potreba za sustavnim unapređenjem kompetentnosti nastavnika u ovom području, budući da su digitalno kompetentni nastavnici jedan od ključnih pokazatelja razvoja digitalne zrelosti škola.

U sklopu projekta *eŠkole* razvijen je *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi* (u daljnjem tekstu: Okvir), namijenjen trima glavnim skupinama korisnika: učiteljima/nastavnicima i stručnim suradnicima, ravnateljima i administrativnom osoblju, u svrhu razvoja njihove digitalne kompetentnosti (CARNet, 2016). Digitalna kompetencija u Okviru je određena kroz 36 zasebnih kompetencija, razvrstanih u tri dimenzije:

- Opće digitalne kompetencije,
- Kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju, i
- Digitalne kompetencije za upravljanje školom.

Strukovni nastavnici, zajedno s učiteljima, drugim nastavnicima i stručnim suradnicima trebaju posjedovati opće digitalne kompetencije, kao i kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju. Budući da je tema ovog rada vezana uz kompetencije strukovnih nastavnika, u nastavku će biti prikazane dimenzije digitalne kompetencije relevantne konkretno za primjenu digitalnih tehnologija u područjima njihova rada, te područjima rada drugih nastavničkih profila.

Kompetencije primjene digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju obuhvaćaju kompetentnost nastavnika u području implementacije digitalnih tehnologija u proces učenja i poučavanja, zatim za rad u školskom okruženju, i naposljetku u kontekstu profesionalnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja nastavnika (CARNet, 2016). Primjenu digitalnih tehnologija u procesu učenja i poučavanja moguće je shvatiti kao dimenziju didaktičke kompetencije strukovnih nastavnika, obzirom da se odnosi na digitalizaciju etapa nastavnog procesa, odnosno korištenje digitalne tehnologije u fazi planiranja, izvođenja i evaluacije nastave. Također, digitalno kompetentan nastavnik koristi digitalnu tehnologiju u ostalim nastavničkim poslovima, poput organizacije nastave, vođenja pedagoške dokumentacije u digitaliziranom obliku, i suradnje s učenicima, nastavnicima i roditeljima u digitalnom okruženju, koristeći digitalnu tehnologiju. Naposljetku, strukovni nastavnik kompetentan u ovom području služi se digitalnom tehnologijom u svrhu vlastitog profesionalnog usavršavanja i cjeloživotnog učenja, odnosno teži kontinuiranom razvoju digitalne kompetentnosti u smislu učenja o uporabi digitalne tehnologije u procesu učenja i poučavanja. Navedena područja ukazuju na široku primjenjivost digitalne kompetencije u različitim vrstama nastavničkih poslova, odnosno mogućnost implementacije digitalnih znanja i vještina u svakodnevnom radu svih nastavničkih profila, ne isključujući rad strukovnih nastavnika. Područja i pripadajuće kompetencije prikazane su na Slici 3 (modificirano prema CARNet, 2016).



Slika 3. *Kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju*

Slijedom navedenog, moguće je zaključiti kako digitalna tehnologija oblikuje i osuvremenjuje nastavu. Pritom je razvoj digitalne kompetencije nastavnika svakako nužan preduvjet digitalizaciji i informatizaciji cjelokupnog nastavnog procesa.

Naposljetku se u kontekstu pedagoške dimenzije nastavničke kompetencije posebno naglašava važnost *razvojne kompetencije* (Jurčić, 2014). Iako inicijalno obrazovanje ima

funkciju osposobljavanja nastavnika za nastavničku profesiju te omogućuje stjecanje temeljnih nastavničkih kompetencija, zadaća suvremenog nastavnika je kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj. U tom je kontekstu razvojno kompetentan onaj nastavnik koji preispituje vlastitu kompetentnost, osvještava nedostatke stečenih kompetencija, uviđa prostor za vlastiti napredak, teži cjeloživotnom učenju, stručnom usavršavanju i kontinuiranom profesionalnom razvoju, a sve s ciljem unapređenja vlastite kompetentnosti i podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Razvojnu kompetenciju strukovnih nastavnika potpomažu zakonske regulative i drugi dokumenti kojima se propisuju zadaće, obveze i područja djelatnosti nastavnika, a u kojima je također propisana obveza kontinuiranog stručnog usavršavanja (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* NN 87/08, *Zakon o strukovnom obrazovanju* NN 30/09, *Pravilnik o napredovanju učitelja u osnovnom i srednjem školstvu* NN 89/95, godišnji plan i program strukovne odgojno-obrazovne ustanove). Prema članku 115. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08) nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo, a koje provode Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) i Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU). Stalno stručno osposobljavanje i usavršavanje pritom podrazumijeva pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama (NN 87/08).

Za provođenje programa profesionalnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika na školskoj, županijskoj, međužupanijskoj i državnoj razini zadužene su Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Provedena analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika i procjena potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika pokazuje kako su najčešći kriteriji za odabir programa stručnog usavršavanja nastavnika važnost za vlastiti rad i odgojno-obrazovni proces (94,7%), odnosno osobni rast i razvoj (75,9%) (Grabršček, 2013). Ove rezultate moguće je interpretirati u kontekstu nastavničke razvojne kompetencije, budući da ukazuju na svijest nastavnika o potrebi kontinuiranog usavršavanja u svrhu podizanja vlastite kompetentnosti, ali i kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti koju obavljaju. U kontekstu preferencija područja programa stručnog usavršavanja, nastavnici najviše interesa iskazuju za

rad s darovitim učenicima i djecom s teškoćama, stručne sadržaje, metodiku nastavnog predmeta, te pedagoške i psihološke teme i sadržaje. Najslabiji interes pokazuju za područje školskog menadžmenta, obrazovnu politiku i andragogiju (Grabršček, 2013). Navedeni rezultati upućuju na veću zainteresiranost nastavnika za teme povezane s područjem pedagoške tematike i neposrednog odgojno-obrazovnog rada, odnosno težnju za podizanjem vlastite kompetentnosti upravo u osnovnom području nastavne djelatnosti.

Osim na nacionalnoj razini u obliku seminara, predavanja, radionica, konferencija, okruglih stolova, strukovni nastavnici se mogu stručno usavršavati u inozemstvu, sudjelujući u aktivnostima programa Erasmus+, čije je provođenje dio djelatnosti Agencije za mobilnost i programe EU. Nastavno osoblje strukovnih škola pritom može sudjelovati u Ključnoj aktivnosti 1 – Mobilnost u svrhu učenja za pojedince, odnosno Ključnoj aktivnosti 2 – Suradnja za inovacije i razmjenu dobre prakse (AMPEU, 2015b). Sudjelujući u Ključnoj aktivnosti 1 (KA1), nastavnici strukovnih škola imaju mogućnost participirati u aktivnostima osposobljavanja osoblja (eng. *staff training*) ili mobilnosti u svrhu prijenosa znanja kroz poučavanje i osposobljavanje u strukovnim ustanovama (eng. *teaching or training assignments*) (AMPEU, 2016a). Ključna aktivnost 2 (KA2) obuhvaća transnacionalne projekte usmjerene na razmjenu znanja i dobre prakse, odnosno razvoj i širenje inovativnih rezultata (AMPEU, 2015a). Sudjelovanjem u programu Erasmus+ nastavno osoblje ima mogućnost stjecanja i usavršavanja kompetencija potrebnih za suvremeni kontekst učenja i poučavanja, i prilagodbu karakterističnostima polaznika strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Europski programi usavršavanja nastavnika prate suvremene tendencije i društvene aktualnosti, što sugerira usmjerenost programa na razvoj relevantnih nastavničkih kompetencija. U skladu s aktualnim zahtjevima, posebna se pozornost pridaje projektima usmjerenim na jačanje kompetentnosti strukovnih nastavnika za obrazovanje i osposobljavanje djece izbjeglica, učenje i poučavanje u multikulturalnim razredima, poučavanje mladih na drugom jeziku i stvaranje tolerantnog razrednog okruženja u kojem se poštuju različitosti (EK, 2017a).

Zaključno, razvojnu kompetenciju strukovnih nastavnika djelomično je moguće shvatiti kao preduvjet za razvoj ostalih kompetencija, budući da implicira kontinuirani razvoj i napredak u različitim područjima nastavnog djelovanja. Osim toga, današnji kontekst brzih i naglih promjena u svim segmentima društvenog djelovanja pred nastavnike postavlja zahtjev za stalnim profesionalnim usavršavanjem, unapređenjem vlastitog odgojno-obrazovnog rada i postizanjem maksimalne kompetentnosti kako bi kvalitetno obavljali nastavnički posao, odnosno (p)ostali konkurentni na tržištu rada. U tu svrhu Agencija za odgoj i obrazovanje

donijela je trenutno aktualnu *Strategiju stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika* za razdoblje od 2014. do 2020. godine. Operativni strateški ciljevi Strategije između ostalog su usmjereni na poticanje profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika, zatim praćenje potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za razvojem kompetencija, organiziranje stručnih usavršavanja sukladno potrebama odgojno-obrazovnog sustava i nastavnika te pružanje profesionalne pomoći odgojno-obrazovnim djelatnicima (AZOO, 2014).

Sustav trajnog profesionalnog razvoja strukovnih nastavnika također se nastoji unaprijediti te se ističe kao zaseban cilj u *Programu razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje 2016.-2020. godine* (2016), što upućuje na visoku relevantnost ovog područja prvenstveno za nastavničku profesiju strukovnih nastavnika, ustanove za strukovno obrazovanje i osposobljavanje, ali i cjelokupni sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Jačanje kapaciteta nastavnika strukovnih predmeta i mentora kod poslodavaca pritom je istaknuto kao mjera kojom se nastoji postići postavljeni cilj, no ujedno predstavlja prvi korak i osnovu razvoja i modernizacije sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u cjelini.

4.2. Didaktička dimenzija nastavničkih kompetencija

Osim prethodno navedenih pedagoških dimenzija nastavničke kompetencije, neminovno je da nastavnici stječu i primjenjuju didaktička znanja, vještine i sposobnosti. Didaktičke kompetencije strukovnih nastavnika svoju primjenjivost pronalaze konkretno u procesu nastave i učenja, odnosno pripadajućim etapama nastavnog procesa: planiranju, programiranju, izvođenju i evaluaciji nastave. Palekčić (2005) definira didaktičke kompetencije naglašavajući vještine i sposobnosti za odabir i primjenu različitih formi i oblika nastave u svrhu postizanja raznovrsnih pedagoških ciljeva. Uz navedeno, kompetencije koje naziva dijagnostičkim također se mogu smatrati didaktičkim, budući da obuhvaćaju vještine koje su strukovnim nastavnicima potrebne pri utvrđivanju stupnja i vrste predznanja i znanja učenika, odnosno vještine praćenja postignuća učenika te procjene teškoće zadanih zadataka. Kompetencije u vođenju razreda Palekčić (2005) odjeljuje kao posebnu kategoriju nastavničkih kompetencija, no budući da se didaktika kao pedagoška disciplina također bavi oblikovanjem razredno-nastavnog ozračja, u ovom se kontekstu kompetencije vođenja razreda smatraju didaktičkim. Matijević i Radovanović (2011) ističu da nastavnici u svrhu ostvarenja postavljenih ishoda

učenja i poučavanja trebaju ovladati kompetencijama u području upravljanja nastavnim procesom, razredom, vremenom, odnosno da trebaju biti sposobni planirati, organizirati i vrednovati nastavni proces, te naposljetku i postignuća učenika. Govoreći o didaktičkoj kompetentnosti nastavnika, Jurčić (2014) navodi sljedeće dimenzije: odabir i primjenu metodologije izrade predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, prethodno spomenuto oblikovanje razrednog i nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća i razvoj partnerstva škole i roditelja. Detaljniji opis svake dimenzije didaktičke kompetencije slijedi u nastavku.

Suvremeni kurikulumski pristup nastavi pred nastavnike postavlja zahtjev za kompetentnošću u području razumijevanja kurikulumu i pripadajućih sastavnica, razumijevanja nacionalnog⁷ i školskog⁸ kurikulumu u kontekstu izrade predmetnog (nastavnog) kurikulumu, odnosno u području shvaćanja i primjene metodologije izrade predmetnog kurikulumu (Jurčić, 2012). Kompetencije nastavnika u području *metodologije izrade predmetnog kurikulumu* ili izvedbenog programa temelje se na kurikulumarnom krugu prikazanom na Slici 4. (Jurčić, 2012), koji uvjetuje nastavničku kompetentnost u odabiru i definiranju odgojnih i obrazovnih ciljeva učenja, didaktičkih zadataka, poznavanju i poštivanju didaktičkih načela, odabiru sadržaja učenja, nastavnih strategija, metoda i oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala te vrednovanju i samovrednovanju učenja i poučavanja.

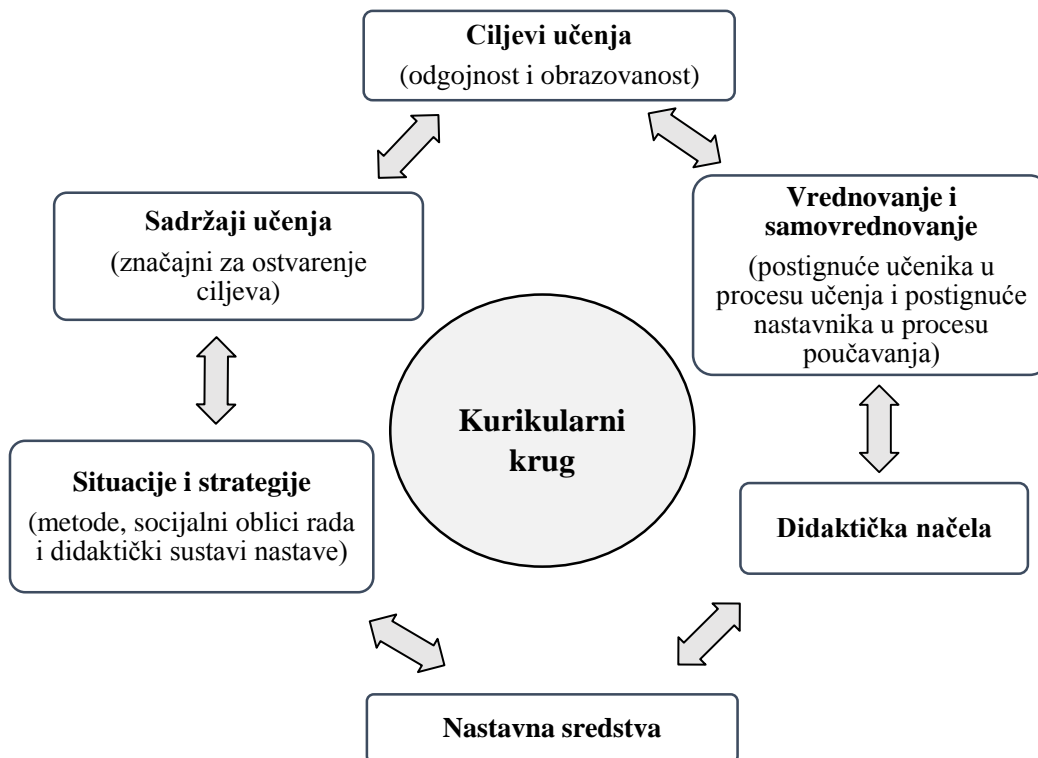
Prihvaćajući tezu s početka poglavlja kojom se nastavniku pripisuju instruktorske, mentorske i suradničke uloge u nastavnom procesu, suvremeni nastavnik se pri odabiru metodologije izrade predmetnog kurikulumu većinom treba voditi didaktičkom paradigmom nastave usmjerene na učenika. Nastava usmjerena na učenika podrazumijeva veću aktivnost

⁷ Općenito, nacionalni kurikulum predstavlja osnovni dokument kojim se osigurava jezgovitost obaveznog obrazovanja na nacionalnoj razini. Sadrži sljedeće elemente: opće ciljeve, očekivane odgojno-obrazovne ishode, temeljne odrednice sadržaja koji će se poučavati i vremensku dimenziju (satnicu prema pojedinim predmetima i područjima) (Baranović, 2006b).

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje je temeljni dokument hrvatskog školstva, u kojem su prikazane sljedeće sastavnice kurikulumskog sustava: vrijednosti, načela, opći ciljevi i sadržaj odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje postignuća učenika te vrednovanje i samovrednovanje ostvarenja nacionalnog kurikulumu. Pridonosi osmišljavanju školskog kurikulumu, odnosno planiranju i organizaciji rada škola (MZOS, 2010).

⁸ Školski kurikulum u svojoj suštini predstavlja sveukupnost aktivnosti neke škole: proces planiranja, provedbe, evaluacije i vrednovanja učenja i poučavanja koji se odvija u određenoj školi, suradnju svih odgojno-obrazovnih djelatnika škole u kontekstu planiranja, provedbe i evaluacije nekog od kurikulumarnih aspekata, stručnu podršku nadležnih agencija i instituta u tom području i suradnju škole sa širom lokalnom zajednicom (sindikati nastavnika, partnerstvo s roditeljima) (Baranović, 2015).

učenika u nastavnom procesu, odnosno učeničko zalaganje u rješavanju problema, analizi i istraživanju, konstruiranju, vrednovanju (Matijević i Radovanović, 2011). U skladu s navedenim, od nastavnika se očekuje odabir i primjena onih nastavnih strategija, metoda i oblika rada koji će poticati učenike na aktivnu participaciju u nastavi, a koji će ujedno ovisiti o ciljevima i ishodima nastave, odnosno prethodnim iskustvima učenika. Kao značajne strategije aktivnog učenja primjenjive u srednjim strukovnim školama Matijević i Radovanović (2011) ističu rješavanje problemskih situacija (problemska nastava), učenje istraživanjem i otkrivanjem, te simulacijske strategije (studij slučaja, igre uloga, plan-igre). Primjena navedenih nastavnih strategija učenicima strukovnih usmjerenja omogućuje stjecanje kompetencija u rješavanju problema, preuzimanju inicijative, istraživanju, i ostalih vještina i sposobnosti relevantnih za suvremeni kontekst i tržište rada. Od strukovnih nastavnika se pritom očekuje odmak od klasičnog planiranja i programiranja nastave, budući da nastava usmjerena na učenika zahtjeva bitno drugačiji pristup u pripremi, realizaciji i vrednovanju nastavnog procesa.



Slika 4. Kurikularni krug

Također, suvremena nastava sve češće se obogaćuje elementima digitalizacije u pogledu intenzivnije primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u svim etapama nastavnog

procesa. Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u svrhu planiranja nastave, vođenje pedagoške dokumentacije u digitalnom obliku, korištenje novih nastavnih medija i tehnologija u nastavi, oblikovanje digitalnih sadržaja, i slična pitanja dio su zakonitosti učenja i poučavanja u multimedijском kontekstu kojima se bavi posebna pedagoška disciplina, *multimedijсka didaktika* (Matijević i Radovanović, 2011; CARNet, 2016). Budući da pitanja zakonitosti multimedijске didaktike postaju imperativ suvremenog školstva, navedeno uvjetuje dodatne zahtjeve za obrazovanjem i osposobljavanjem nastavnika u ovom području, implicirajući važnost umreženosti didaktičke i digitalne kompetencije.

Nadalje, *organizacijsku kompetentnost i kompetencije vođenja odgojno-obrazovnog procesa* nastavnici iskazuju kao sposobnost za stvaranje produktivnog procesa učenja primjerenog svakom učeniku u razredu, sposobnost odabira, jasnog i povezanog prikaza nastavnih sadržaja, odabira i primjene didaktičkih elemenata, analize čimbenika koji utječu na kvalitetu vođenja nastave, razumijevanje i povezanost različitih oblika učenja i nastave te razvoju zadovoljstva učenika nastavom (Jurčić, 2012; 2014).

Nastavničku kompetentnost u području metodologije izrade kurikuluma i organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa istraživala je Brust-Nemet (2013). Koristeći kvalitativne istraživačke metode (analizu sadržaja, intervju i praćenje nastave) istraživanjem se nastojalo ispitati jesu li učitelji⁹ razredne i predmetne nastave kompetentni u prethodno navedenim područjima. Rezultati istraživanja pokazuju da svi ispitanici učitelji razumiju ulogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma, a pri izvođenju nastave pokazuju razumijevanje i implementaciju kurikularnog kruga i pripadajućih sastavnica. Navedenu kompetentnost učitelji su iskazali u izradi vlastitih nastavnih planova i programa (79% ispitanih učitelja samostalno je izradilo nastavni plan i program, u kojem je 69% njih razradilo didaktičke zadatke), adekvatnom korištenju i izmjenjivanju različitih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala. U izvedbi nastavnog sata učitelji su djelovali sigurno (svi ispitanici učitelji), dinamično (96% učitelja) i poticajno (75% učitelja), nastojali su aktivno uključiti sve učenike u nastavni proces (53% učitelja), individualno su pristupali učenicima ukoliko je bilo potrebno (47% učitelja). Prikazane rezultate moguće je pozitivno interpretirati u kontekstu kompetentnosti učitelja u ovom području didaktičke dimenzije nastavničke kompetencije. Ipak, budući da je uzorak ovog istraživanja bila skupina učitelja razredne i

⁹ U kontekstu opisa rezultata ovog istraživanja koristiti će se termin *učitelj* umjesto dosad korištenog termina *nastavnik*, budući da se istraživanje odnosi na učitelje razredne i predmetne nastave u osnovnoj školi. Također, termin se odnosi na oba spola.

predmetne nastave u osnovnoj školi, sugestija je da se slično ispitivanje kompetentnosti u području metodologije izrade kurikulumu te organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa provede među nastavnicima srednjih škola, posebice strukovnih. Naime, zbog razlike u inicijalnom obrazovanju učitelja razredne i predmetne nastave u osnovnim školama, odnosno nastavnika strukovnih predmeta u strukovnim školama, te zbog razlike u nekim odrednicama nastave u osnovnoj i srednjoj školi, moguće je da strukovni nastavnici drugačije procjenjuju vlastitu kompetentnost u području metodologije izrade predmetnog kurikulumu. Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike kojeg pohađaju strukovni nastavnici u svom obaveznom modularnom dijelu obuhvaćaju didaktičke kolegije, provođenjem kojih se nastoji osposobiti nastavnike za kvalitetno planiranje, programiranje, izvođenje i evaluaciju nastavnog procesa te općenito razumijevanje i primjenu didaktičkih odrednica. No, obzirom na prethodno istaknutu diferencijaciju u inicijalnom obrazovanju, ali i različitom didaktičkom pristupu u srednjim strukovnim školama, moguće je da dopunska pedagoško-psihološka izobrazba strukovnih nastavnika iziskuje dodatno proširenje didaktičkih i metodičkih kolegija i sadržaja, što posredno oblikuje (ne)kompetentnost nastavnika u tom području. Ipak, ovu je pretpostavku potrebno provjeriti u budućim istraživanjima didaktičko-metodičke kompetentnosti strukovnih nastavnika.

Pri organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa nastavnici također trebaju iskazivati vlastita znanja, vještine i sposobnosti za *oblikovanje razredno-nastavnog ozračja* koje će na učenike djelovati motivirajuće, poticajno i konstruktivno. Općenito, razredno-nastavno ozračje moguće je definirati kao isprepletenost razrednih čimbenika, poput opremljenosti razreda, odnosa nastavnika i učenika te međuodnosa učenika, uspjeha i ponašanja učenika, odvijanja nastavnog procesa i naposljetku pravila i vrijednosti karakterističnih za određeni razredni odjel (Vlahek, 2016). Razredno-nastavno ozračje također oblikuju nastavnikova podrška, razredna kohezija, ispitna anksioznost i strah od neuspjeha te opterećenje učenika školskim obavezama (Jurčić, 2006). Opis svakog čimbenika oblikovanja razredno-nastavnog ozračja slijedi u nastavku.

Nastavnici podršku iskazuju prihvaćanjem i poštivanjem individualnosti učenika, budući da razredni odjel čine različite osobnosti i karakteristike učenika (Jurčić, 2014). Od strukovnih nastavnika se očekuje poštivanje i uvažavanje drugih posebnosti učenika, poput njihova predznanja, socijalnog podrijetla, sposobnosti i potreba (Petričević, 2007). Osim toga, nastavnici podršku mogu iskazati putem smirenog i strpljivog rješavanja eventualno nastalih problema unutar razrednog odjela. Naime, uzimajući u obzir prethodno navedene posebnosti i

različitosti učenika, odnosno mnoštvo različitih stavova, vjerovanja, vrijednosti i očekivanja, moguće je da zbog manjka tolerancije i neuvažavanja različitosti dođe do sukoba. U tom je trenutku ključna uloga smirenog i strpljivog strukovnog nastavnika, koji rješavanju nastalog problema pristupa objektivno, pokušavajući pritom sagledati sukobljene strane, i sugerirajući alternativni način rješavanja problema ili sukoba. Jurčić (2012) ističe da na taj način nastavnici daju primjer učenicima na koji je način potrebno pristupiti nenasilnom rješavanju konfliktnih situacija.

Nadalje, oblikovanju pozitivnog razredno-nastavnog ozračja uvelike doprinosi nastavnikova podrška u obliku ohrabivanja i podržavanja učenika, nužnih za izgradnju profesionalnog odnosa nastavnika i učenika temeljenog na međusobnom uvažavanju i poštovanju. Pozitivne, optimistične i ohrabrujuće poruke također su dio nastavnikove podrške učenicima, budući da se na taj način potiče napredak, zalaganje, motivacija i ustrajnost učenika. Osim navedenih dimenzija nastavničke podrške, razredno-nastavno ozračje oblikuje i razredna kohezija. Razrednu koheziju Bouillet i Bijedić (2007) definiraju kao skup odnosa i međuodnosa učenika i nastavnika u razrednom odjelu, odnosno proces koji nastaje njihovom interakcijom. Kvalitetnim razrednim ozračjem određuju ono u kojem učenici osjećaju ugodu i koje ih potiče na otvorenost i suradnju, dok se pritom smanjuje kompetitivnost i strah od neuspjeha. Potonje također može narušiti razrednu koheziju i razredno-nastavno ozračje općenito, budući da su ispitne situacije nerijetko prožete osjećajem straha, tjeskobe, uznemirenosti i zabrinutosti učenika. Pritom se također naglašava kompetentnost nastavnika u suzbijanju ispitne anksioznosti na način da osvijesti koje situacije kod učenika izazivaju takve emocije, i nastoje prevenirati njihov nastanak.

Osim toga, moguće je govoriti o učeničkoj (pre)opterećenosti nastavnim i izvannastavnim aktivnostima, kao jednoj od determinanti koje oblikuju razredno-nastavno ozračje. Činitelji preopterećenja učenika generalno se mogu svrstati u dvije skupine, direktne i indirektna. Pritom su direktni činitelji nastavnici, satnica, udžbenici, i očekivanja roditelja, dok su indirektni učenje u školi i življenje u obitelji, domaće zadaće i izvanškolske aktivnosti (Jurčić, 2006). Od nastavnika kao direktnih činitelja preopterećenosti učenika se očekuje da objektivno reguliraju opterećenost učenika, u skladu s njihovim intelektualnim i tjelesnim sposobnostima i mogućnostima.

Satnica kao sljedeći direktan činitelj opterećenja također može biti faktor oblikovanja razredno-nastavnog ozračja. Naime, osim obaveznih predmeta učenicima se od početka školovanja nude fakultativni ili izborni predmeti, koji dodatno upotpunjuju satnicu i produžuju

boravak u školi. Ukoliko se navedenom dodaju raznovrsne izvanškolske aktivnosti učenika i dodatne obveze, tada je moguće govoriti o preopterećenosti učenika koja posredno utječe na smanjenje koncentracije i radne učinkovitosti, te kod učenika izaziva stres i umor.

Sljedeći direktan čimbenik opterećenja učenika jest udžbenik, koji se može povezati nastavnikovim utjecajem u tijeku nastavnog procesa. Primjerice, moguće je da nastavnici od učenika očekuju puko reproduciranje udžbeničkog sadržaja, što onemogućuje dublje promišljanje o nastavnom sadržaju. Iako se smatra korisnim nastavnim sredstvom i izvorom informacija, nastavnicima se sugerira kombiniranje udžbenika s drugim nastavnim sredstvima. Ukoliko nastavnik odmjereno kombinira nastavna sredstva i pomagala, ujedno može utjecati na povećanje dinamičnosti cijelog nastavnog procesa (Jurčić, 2012). Naposljetku, roditelji se također smatraju činiteljima opterećenja, budući da nerijetko inzistiraju na visokim ocjenama, koje smatraju mjerilom učenikova znanja. Uz navedeno, česte su situacije pripisivanja vlastitih očekivanja djetetu, zanemarujući pritom djetetove stvarne mogućnosti i potencijale. Iako je potonje češći slučaj kod učenika osnovne škole (primjerice, upisivanje djeteta na mnoštvo izvannastavnih aktivnosti), moguće je također da roditeljska očekivanja uvjetuju odabir neželjenog srednjoškolskog programa, što se potom može negativno odraziti na učenikovo zalaganje i motivaciju u učenju.

Etapa didaktičkog ciklusa koja zahtjeva primjenu posebnih kompetencija također je *utvrđivanje učenikova postignuća u školi*. Kompetencije povezane s ovim didaktičkim područjem odnose se na razumijevanje i primjenu određenih zakonitosti i odrednica školske (didaktičke) dokimologije¹⁰ - vrednovanja (evaluacije), praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenikova rada i postignuća. Vrednovanje ili evaluacija podrazumijeva proces sustavnog prikupljanja podataka o ostvarenju postavljenih ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, procesu učenja i razini stečenih kompetencija učenika. Sastavnice vrednovanja su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Praćenjem nastavnici sustavno uočavaju i bilježe zapažanja o postignutoj razini kompetencija i ostvarenju zadataka postavljenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom, strukovnim, odnosno školskim kurikulumom (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* NN 105/10). Provjeravanje se odnosi na procjenu razine kompetencija u određenom nastavnom predmetu, području i drugim oblicima rada u školi, pri čemu je cilj utvrditi stupanj

¹⁰ Dokimologija (grč. *dokimos* – provjeren, dokazan + *logos* – riječ govor) je znanstvena disciplina koja se bavi proučavanjem sustava ocjenjivanja, najčešće u školi. Dokimologija proučava utjecaje, kriterije i modele ocjenjivanja te utjecaj ocjene na motivaciju učenika (Petričević, 2007; Matijević i Radovanović, 2011).

ostvarenosti kognitivnih, afektivnih i psihomotornih obrazovnih ciljeva (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* NN 105/10). Cjelokupan proces vrednovanja učenikova postignuća završava ocjenjivanjem, odnosno pridavanjem brojčane (ili opisne) vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja rada učenika.

Nastavnik kompetentan u području utvrđivanja učenikova postignuća je onaj koji kontinuirano prati, provjerava i bilježi tijek učenikova napretka i razine kompetencija, razumije stupnjeve učenikova znanja i primjenjuje načelo objektivnosti u oblicima, metodama i instrumentima praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Nadalje, pri utvrđivanju učenikova postignuća kompetentan nastavnik razumije sadržaj brojčane ocjene, nastoji identificirati i analizirati uzroke eventualnih slabih metrijskih vrijednosti ocjena i faktore koji su uzrok subjektivnosti u ocjenjivanju. Također, identificira i umanjuje učenikov strah od neuspjeha, dok interpretaciji rezultata učenikova postignuća pristupa pravedno, objektivno i pedagoški osjetljivo (Jurčić, 2012). Osim toga, odlika dokimološki kompetentnog nastavnika jest prilagodba procjene i načina ocjenjivanja aktivnosti koja se izvodi. Primjerice, korištenje prethodno istaknutih nastavnih strategija karakterističnih za nastavu usmjerenu na učenika zahtijeva odmak od klasičnog ocjenjivanja prema skali od pet ocjena. Korištenjem suvremenih nastavnih strategija učenicima se omogućuje stjecanje različitih kompetencija, za čiju procjenu postojeća skala procjene kognitivnih postignuća nije dostatna (Matijević i Radovanović, 2011). U tom kontekstu je zadatak nastavnika usmjeren na odabir onih dokimoloških rješenja koja će biti dostatna za procjenu postavljenih ciljeva nastave. Također, dokimološki kompetentan nastavnik nastoji prilagoditi proces vrednovanja i ocjenjivanja učenicima s teškoćama integriranim u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Pritom je posebno značajna faza praćenja, koja obuhvaća utvrđivanje učenikova psihofizičkog stanja, stalnih teškoća i problema, te prepoznavanje mogućnosti razvoja kompenzacijskih vještina i sposobnosti.

Najčešće pogreške nastavnika i nedostaci vezani uz proces vrednovanja i ocjenjivanja učenikova postignuća odnose se na neujednačene kriterije ocjenjivanja nastavnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi, nedosljednost u primjeni kriterija ocjenjivanja tijekom školske godine, odnosno u provođenju provjeravanja i ocjenjivanja, predrasude spram učenika, nerazumijevanje posebnosti i osobina učenika te subjektivnost u ocjenjivanju (Petričević, 2007). Navedene nedostatke i pogreške moguće je smanjiti dodatnim osposobljavanjem nastavnika za provođenje postupaka vrednovanja i ocjenjivanja. Naime, iako programi inicijalnog i dopunskog obrazovanja nastavnika obuhvaćaju sadržaje iz područja didaktičke dokimologije te se buduće nastavnike nastoji osposobiti za kvalitetno provođenje vrednovanja

i ocjenjivanja, potrebno je prihvatiti tezu da je nastavni proces podložan sustavnim promjenama i uvođenju inovacija. Sukladno tome, inoviraju se i korištena didaktička sredstva, metode i oblici rada, što zahtjeva drugačiji pristup praćenju, provjeravanju, vrednovanju i ocjenjivanju učenikova napretka. U tom kontekstu skale brojčanih ocjena postaju nedostatne i neprimjerene, te se od nastavnika zahtjeva dodatan opis i analiza učenikovih umijeća (Jurčić, 2012).

Posljednja didaktička dimenzija nastavničke kompetencije koju ističe Jurčić (2012) jest *kompetentnost nastavnika za odgojno partnerstvo s roditeljima*. Današnji društveni zahtjevi te promijenjena struktura i uloga obitelji pred školu i odgojno-obrazovne djelatnike postavljaju zahtjev za drugačijim pristupima suradnji s roditeljima. U pedagoškoj se literaturi sve češće umjesto pojma formalne suradnje koristi pojam odgojnog partnerstva, kojim se naglašava ravnopravnost roditelja i škole u komunikaciji, odlučivanju, dogovaranju i međusobnom poštovanju (Lukaš i Gazibara, 2010; Jurčić, 2012). Partnerstvo roditelja i škole karakterizira neodvojivost tih dvaju čimbenika u djetetovom/učenikovom razvoju, budući da se odgoj započet u obiteljskom okruženju nastavlja polaskom djeteta u osnovnu, a kasnije i prijelazom iz osnovne u srednju školu.

Općenito, govoreći o oblicima suradnje i partnerstva škole i roditelja, ističu se klasični roditeljski sastanci, roditeljski sastanci u obliku pedagoške radionice, individualni razgovori i savjetovanja, izrada tematskih panoa, škole za roditelje, online suradnja škole i roditelja. Zajedničko svim oblicima suradnje jesu pedagoška, psihološka i sociološka osobitost, koje omogućavaju stvaranje pozitivnog ozračja u radu nastavnika s roditeljima. Također, svim oblicima rada zajedničke su informativna, dijagnostička, terapijska i savjetodavna zadaća (Lukaš i Gazibara, 2010). Naime, suvremeni pristup suradnji i partnerstvu škole i roditelja kao dva najvažnija čimbenika iz djetetove okoline zahtjeva odmak od klasične uloge suštinskog informiranja o djetetovom (ne)uspjehu, eventualnim poteškoćama u socijalizaciji, učenju, ponašanju, učenikovim mogućnostima i potencijalima. Stoga osim spomenute informativne zadaće oblici suradnje škole i roditelja naglašavaju aktivnu participaciju roditelja u razrednim i školskim aktivnostima, kao i upravnim tijelima škole (Vijeće roditelja). Program rada Vijeća roditelja dio je godišnjeg plana i programa pojedine škole, a njime se određuju područja djelovanja Vijeća, kao i obveze članova Vijeća. Roditelji na taj način svojim mišljenjem i prijedlozima participiraju u unapređenju odgojno-obrazovnog rada škole i uvjeta rada u školi, daju mišljenje o prijedlogu školskog kurikulumu, godišnjeg plana i programa škole, školskim aktivnostima (izletima, sportskim i kulturnim sadržajima), i ostalom.

U kontekstu suradnje nastavnika (razrednika) i roditelja, nerijetko se ističe važnost pedagoškog obrazovanja roditelja s ciljem podizanja pedagoške kulture, odnosno unapređenja njihove roditeljske kompetencije. Nositelji programa i aktivnosti pedagoškog obrazovanja za roditelje osim razrednika također mogu biti djelatnici školske stručne službe (stručni suradnici pedagozi, psiholozi, defektolozi) i ravnatelji (Jurčić, 2012). Programi pedagoškog obrazovanja roditelja mogu se organizirati u individualnom obliku, odnosno grupno ili na roditeljskim sastancima u obliku radionice. Pritom potonji oblici od nastavnika zahtijevaju kompetentnost u izvedbi grupnog oblika rada, odnosno kompetentnost izvođenja radionice prema svim pripadajućim etapama, zatim kompetencije uspostavljanja suradnje i komunikacije s roditeljima, poštivanje njihovih stavova, mišljenja, prijedloga te neizostavne heterogenosti roditeljske skupine. Preporuka za teme aktivnosti pedagoškog obrazovanja roditelja najčešće su vezane za područje odgoja i obrazovanja (razvoj komunikacijskih i socijalizacijskih vještina, stilovi učenja, odgoj u obitelji, obiteljsko ozračje, dužnosti i prava prema školi, i sl.) (Jurčić, 2012).

Zaključno, iz prikazanog je vidljivo kako dimenzije nastavničkih kompetencija općenito, a u tom kontekstu i nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika, obuhvaćaju raznovrsne kompetencije koje pripadaju obrazovnim i interdisciplinarnim područjima znanosti. Naime, osim ključnih kompetencija koje su relevantne za svakog pojedinca u suvremenom društvu, nastavnici neminovno trebaju ovladavati kompetencijama svojstvenim njihovu području rada, odnosno pedagoško-didaktičko-metodičkim kompetencijama. Osnovne nastavničke kompetencije strukovni nastavnici stječu po završetku inicijalnog obrazovanja, odnosno završetkom programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike. Inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj podrazumijeva sveučilišni preddiplomski ili stručni studij te eventualno sveučilišni diplomski studij, uz obavezno polaganje programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja kojim se stječu potrebne nastavničke kompetencije. Prikaz istaknutih programa, zajedno s aktualnom tendencijom uvođenja Programa za stjecanje pedagoških kompetencija strukovnih nastavnika, suradnika u nastavi i mentora, i komparacijom navedenog s inicijalnim obrazovanjem strukovnih nastavnika u Njemačkoj slijedi u nastavku rada.

5. Programi za obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj

U ovom poglavlju prikazati će se primjeri programa dva modela inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj. U kontekstu Hrvatske prikazati će se dva primjera programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike, budući da se tema rada odnosi na nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika koji u strukovnim školama obavljaju nastavnu djelatnost vezanu uz strukovne teorijske predmete. Strukovni nastavnici većinom se obrazuju prema sukcesivnom naknadnom modelu, odnosno po završetku određenog stručnog ili sveučilišnog preddiplomskog studija dodatno pohađaju program za stjecanje nastavničkih kompetencija u obliku dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja. U nastavku će stoga biti prikazana dva primjera tog programa.

Nadalje, Njemačka je prepoznata kao zemlja uređenog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, a slijedom toga i sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika. Iako prema organizacijskoj strukturi programa za obrazovanje strukovnih nastavnika u Njemačkoj postoje 3 različita modela, prikazati će se dva studijska programa koji odgovaraju konsektivnom modelu. Odabir studijskih programa upravo ovog modela detaljnije je argumentiran u poglavlju 5.3.

Osim prikaza odrednica svakog od programa, naposljetku će se komparirati odrednice oba nacionalna sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika.

5.1. Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike u Hrvatskoj

Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja¹¹ za stjecanje nastavničkih kompetencija u Hrvatskoj se provode pri fakultetima nastavničkih usmjerenja, najčešće filozofskim i učiteljskim fakultetima. Svrha programa je osposobljavanje nastavnika u pedagoškom, psihološkom, didaktičkom i metodičkom području, odnosno omogućavanje

¹¹ Programi za stjecanje nastavničke kompetencije nazivaju se još i *pedagoško-psihološko obrazovanje*, *pedagoško-psihološko dopunsko obrazovanje*, *pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje nastavnika*, *program pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe*. Iako se nazivlje programa razlikuje, svim programima zajednički je cilj razvijanje nastavničkih kompetencija onih nastavnika koji dosad nisu stekli nastavničke kompetencije potrebne za rad u školi. U svrhu ujednačenja terminologije, u radu će se programi za stjecanje nastavničkih kompetencija nazivati *programima dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja*.

stjecanja nastavničkih kompetencija potrebnih pri zaposlenju nastavnika u osnovnim i srednjim školama. Obzirom da je tema ovog rada vezana uz nastavničke kompetencije konkretno strukovnih nastavnika, programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja prikazati će se u kontekstu relevantnom za srednje strukovno obrazovanje i osposobljavanje.

Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika zakonsko utemeljenje pronalaze u nekolicini zakona (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* NN 87/08, *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* NN 60/15, *Zakon o obrazovanju odraslih* NN 24/10, *Zakon o strukovnom obrazovanju* NN 30/09). Ipak, ne postoji zakonska regulativa kojom se programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja posve ujednačuju na nacionalnoj razini. Unatoč tome, neke odrednice zajedničke su svim programima. Svi programi koncipirani su na način da polaznicima omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija u području pedagogije, psihologije, didaktike i metodike, što ujedno predstavlja cilj i svrhu programa. Predviđeno trajanje svih programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja u Hrvatskoj je jedna akademska godina, odnosno dva semestra, pri čemu je moguće steći ukupno 60 ECTS bodova (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN 87/08). Osim toga, ujednačeni su i preduvjeti za upis programa, pri čemu su osnovni uvjeti završen preddiplomski sveučilišni ili stručni studij, odnosno ekvivalent četverogodišnjeg sveučilišnog studija koji je prethodio bolonjskim razinama studija. Ipak, programi se djelomično strukturno razlikuju, što se očituje u diferencijaciji ponude kolegija, obveznosti kolegija i nastavnom opterećenju. Visoka učilišta pritom zadržavaju pravo na autonomiju u izradi izvedbenih programa za dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje namijenjeno nastavnicima.

U nastavku slijedi prikaz odrednica programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike pri Filozofskom fakultetu u Rijeci i Zagrebu. Visoka učilišta čiji će se programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike prikazati odabrani su nasumično, pri čemu je jedini kriterij odabira bio izvođenje programa za stjecanje nastavničkih kompetencija pri visokoškolskoj ustanovi. Prikazati će se ciljevi programa, moduli i kolegiji koji se izvode u sklopu programa te kompetencije koje će polaznici steći po završetku programa, ukoliko su navedene u opisu programa. S obzirom na primarni cilj i svrhu ovog rada, biti će analizirani samo prethodno navedeni elementi, dok se kao sugestija za buduća istraživanja predlaže kompletna analiza ujednačenosti i međusobna komparacija svih elemenata programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike pri visokim učilištima u Hrvatskoj.

5.1.1. Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Rijeci

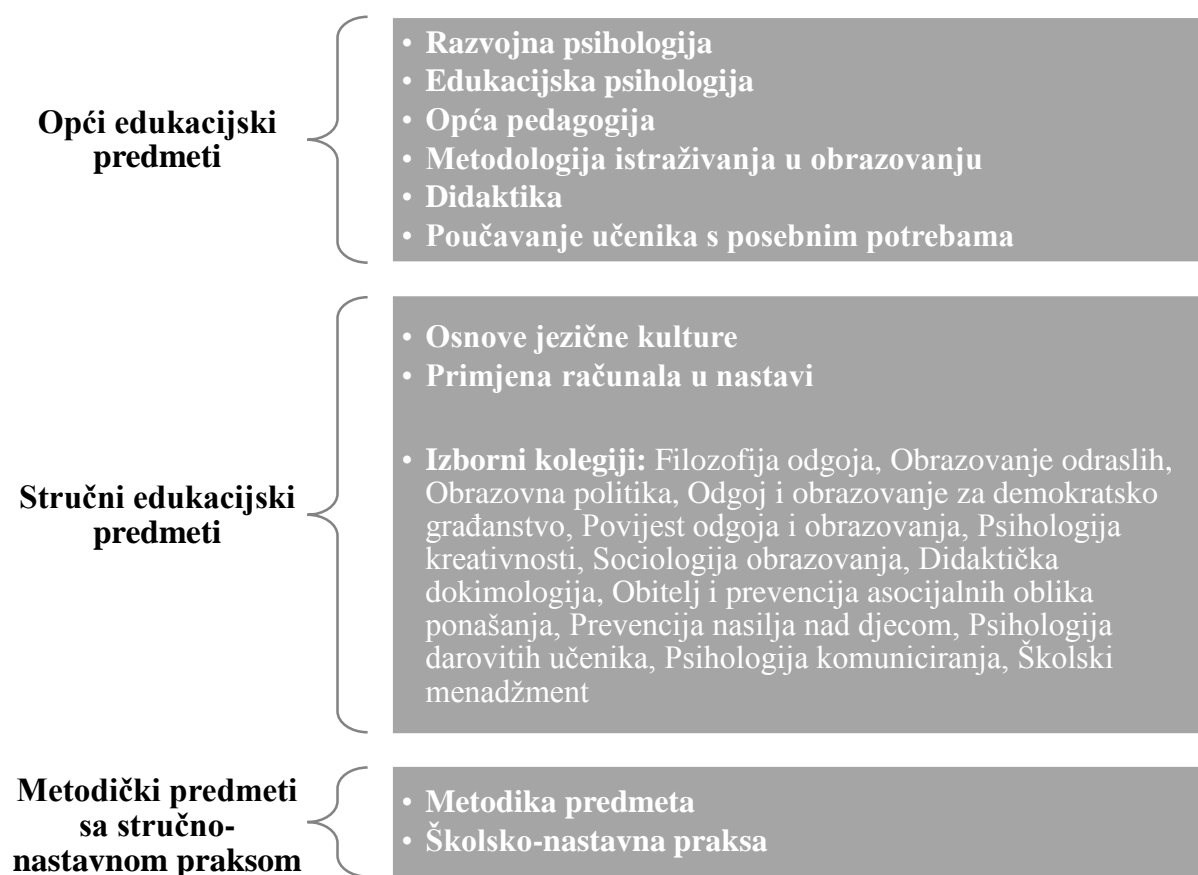
Jednogodišnji program dopunsko pedagoško-psihološkog obrazovanja koji se provodi pri Filozofskom fakultetu u Rijeci namijenjen je nastavnicima koji nisu završili nastavnički studij, odnosno nemaju odgovarajuće nastavničke kompetencije. Navedeno se odnosi i na strukovne nastavnike, koji su završili četverogodišnje visokoškolsko obrazovanje prema starom *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, odnosno na strukovne nastavnike sa završenim stručnim studijem ili preddiplomskim sveučilišnim studijem, pri čemu nisu stekli odgovarajuće nastavničke kompetencije potrebne za rad u školi (FFRI, 2014). Kao što je istaknuto u prethodnom poglavlju, stjecanje pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkog obrazovanja zakonski je regulirano i uvjetovano, te je sukladno tome preduvjet za zapošljavanje strukovnih nastavnika u ustanovama za strukovno obrazovanje.

Predviđeno je da polaznici po završetku dopunskog pedagoško-psihološkog programa steknu kompetencije relevantne za obavljanje nastavne djelatnosti. Kao konkretna područja kompetentnosti polaznika pritom se navode: planiranje nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, poučavanje i učenje, ocjenjivanje i praćenje napretka učenika, primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, poznavanje razvojnih specifičnosti učenika i međusobnih različitosti, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, timski rad i suradnja te područje zdravlja i dobrobiti učenika. U kontekstu kompetencija u užem smislu ističe se kompetentnost u području uspostavljanja i održavanja odnosa s učenicima, komunikacijska kompetentnost u suradnji s kolegama, učenicima, roditeljima te poznavanje nastavničkih prava i uloga. Također, ističe se važnost stjecanja kompetencija za osobni i profesionalni razvoj (FFRI, 2014). Sukladno navedenom, moguće je zaključiti da se kompetencije programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika pri Filozofskom fakultetu u Rijeci podudaraju s područjima kompetencija strukovnih nastavnika prikazanim u prethodnom poglavlju te program omogućuje stjecanje osnovnih i relevantnih kompetencija za rad i djelovanje strukovnih nastavnika u suvremenom kontekstu.

Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike pri Filozofskom fakultetu u Rijeci organiziran je u tri modula: *Opći edukacijski predmeti*, *Stručni edukacijski predmeti* i *Metodički predmeti sa stručno-nastavnom praksom*. Kolegiji pojedinog modula prikazani su na Slici 5 (FFRI, 2014). Moduli *Opći edukacijski predmeti* i *Metodički predmeti sa stručno-nastavnom praksom*, odnosno pripadajući kolegiji obvezni su za sve polaznike,

budući da omogućuju stjecanje temeljnih nastavničkih kompetencija (pedagoške, didaktičke, metodičke i kompetencije s područja psihologije). U modulu *Stručni edukacijski predmeti* obvezni su kolegiji Osnove jezične kulture i Primjena računala u nastavi, dok od ostalih ponuđenih 13 kolegija polaznici biraju jedan kolegij semestralno prema vlastitim preferencijama. Obveznost kolegija Primjena računala u nastavi ukazuje na osviještenost o sve većoj prisutnosti i primjeni informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, što posredno uvjetuje kompetentnost nastavnika u ovom području (digitalna i didaktička kompetencija). Obzirom da je program namijenjen široj nastavničkoj populaciji, mogućnost odabira izbornih kolegija prema vlastitim interesima i potrebama nastavnika omogućuje stjecanje i unapređenje onih kompetencija za koje sami procjenjuju da će im koristiti u daljnjem radu.

U skladu s prethodno prikazanim nastavničkim kompetencijama suvremenog strukovnog nastavnika u 4. poglavlju, moguće je pretpostaviti da program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika omogućuje stjecanje osnovnih kompetencija relevantnih za rad strukovnih nastavnika. Ipak, za specifičnije zaključke o kompetencijama koje polaznici stječu po završetku programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja i usklađenosti s aktualnim zahtjevima strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, bilo bi potrebno detaljnije analizirati odrednice izvedbenih programa, posebice ishoda učenja pojedinog kolegija. Zbog ograničenja ovog rada, detaljna analiza odrednica izvedbenih programa neće se provoditi, no navedeno stoji kao sugestija za buduća istraživanja u ovom području.

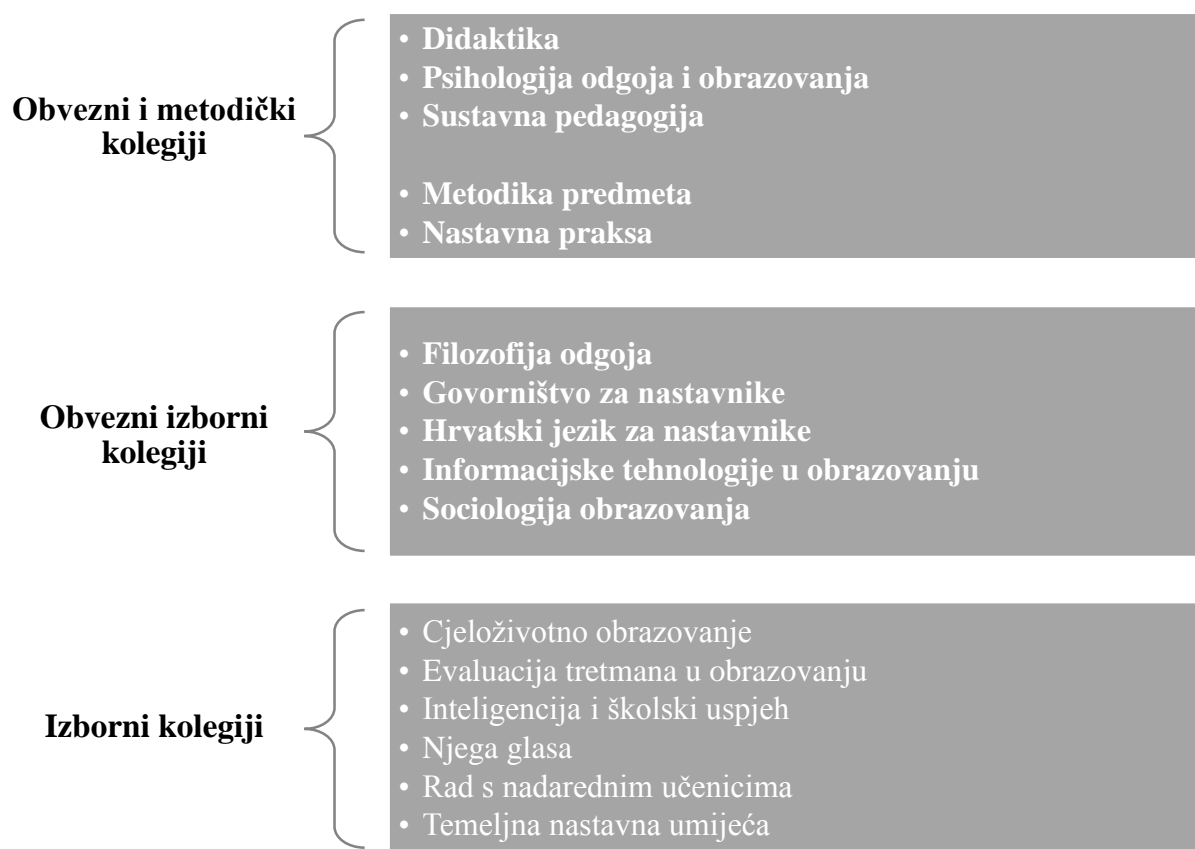


Slika 5. Moduli i kolegiji dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Rijeci

5.1.2. Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu

Program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike koji se izvodi pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu također je namijenjen nastavnicima koji nisu završili nastavnički studij, odnosno nemaju potrebne nastavničke kompetencije. Jednako kao prethodno opisan istovrsni program koji se provodi pri Filozofskom fakultetu u Rijeci, i ovaj program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike traje jednu akademsku godinu, odnosno dva semestra. Osim toga, sličnost se očituje u modularnoj strukturi, a završetkom programa moguće je steći ukupno 60 ECTS bodova. Kolegiji su podijeljeni u module koji diktiraju obveznost: *obvezni kolegiji*, *obvezni izborni kolegiji*, *izborni kolegiji* i *metodički kolegiji* (CZON, n.d.). Obvezni i metodički kolegiji osnovni su i obvezni za sve polaznike, dok iz modula obveznih izbornih i izbornih kolegija polaznici biraju po tri kolegija koja će pohađati.

Odabir kolegija iz ovih modula također ovisi o vlastitim željama, potrebama i preferencijama polaznika. Moduli i kolegiji prikazani su na Slici 6 (CZON, n.d.).



Slika 6. Moduli i kolegiji dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu¹²

Prema nazivima kolegija vidljivo je da ovaj program dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike obuhvaća kolegije koji se mogu povezati s osnovnim i relevantnim područjima za stjecanje nastavničkih kompetencija (pedagogija, psihologija, didaktika i metodika). Osim kolegija koji omogućuju stjecanje ključnih nastavničkih kompetencija, te su sukladno tome obvezni, polaznici mogu birati kolegije koji omogućuju stjecanje kompetencija primjenjivih u drugim područjima vlastitog djelovanja (primjerice, kolegije Njega glasa, Hrvatski jezik za nastavnike i Cjeloživotno obrazovanje). Navedeno se podudara s prethodno istaknutim u poglavlju 5.1.1., gdje se u kontekstu programa dopunskog pedagoškog-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Rijeci također omogućuje

¹² Obvezni i metodički kolegiji prikazani su kao jedna kategorija, budući da su kolegiji oba modula obvezni za sve polaznike programa.

odabir izbornih kolegija prema vlastitim preferencijama polaznika. Polaznici pritom imaju mogućnost izabrati kolegije vezane uz različita područja nastavničkog djelovanja.

Zaključno, komparacijom odrednica prikazanih programa vidljivo je da svi programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike u svom osnovnom i obveznom dijelu obuhvaćaju kolegije poput Didaktike, Opće pedagogije, kolegija s područja psihologije (razvojne, edukacijske, psihologije učenja i poučavanja te odgoja i obrazovanja), Metodike i Nastavne (školske) prakse. Navedeni kolegiji i pripadajući sadržaji predstavljaju osnovu i temelj nastavničkih kompetencija, koje su relevantne za rad i djelovanje nastavnika svih profila, ne isključujući pritom strukovne nastavnike. Izborni moduli i kolegiji programa polaznicima omogućuju stjecanje onih kompetencija za koje sami procjenjuju da će im koristiti u daljnjem radu, te sukladno tome odabiru kolegije koje žele pohađati.

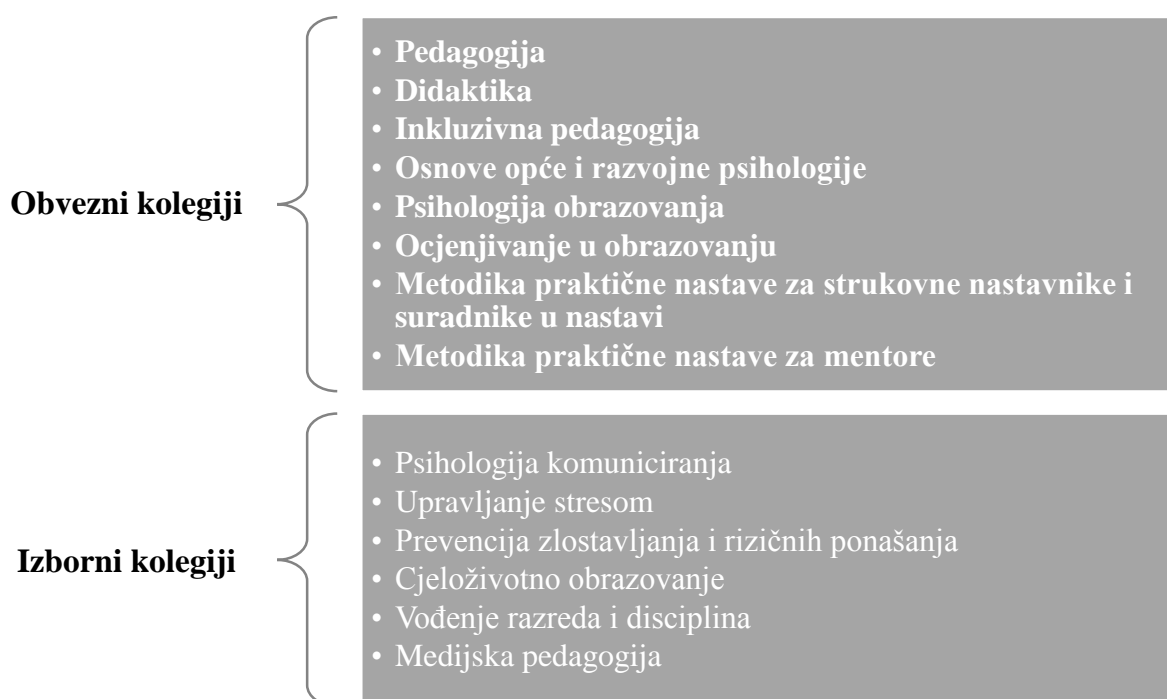
Ipak, programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike zbog ograničenja u trajanju, ali i osnovne svrhe ne mogu ponuditi mogućnost stjecanja svih kompetencija relevantnih za suvremeni kontekst odgoja i obrazovanja, napose strukovnog. U tom je kontekstu potrebno razmotriti aktualnu tendenciju uvođenja *Programa stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora*, čiji prikaz slijedi u nastavku.

5.2. Program stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora

U Hrvatskoj je aktualna tendencija unificiranja programa za stjecanje nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika, u prilog čemu je donesen *Program stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora* (u daljnjem tekstu Program). Program se temelji na postojećim programima dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike koji se provode pri visokim učilištima diljem Hrvatske. Jednako kao programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja, ovaj Program temelji se na zakonskoj regulativi koja nalaže obvezu stjecanja nastavničkih kompetencija kao preduvjet zapošljavanju u srednjim školama, konkretno u ustanovama za strukovno obrazovanje. Opravdanost donošenja Programa namijenjenog izričito strukovnim odgojno-obrazovnim djelatnicima očituje se u djelomičnoj diferencijaciji nastavničkih kompetencija relevantnih za strukovno obrazovanje u odnosu na kompetencije potrebne u radu učitelja razredne nastave, te predmetnih nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi.

Jednako kao prethodno prikazano trajanje programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja namijenjeno svim nastavničkim profilima, ukupno trajanje Programa je jedna akademska godina, tijekom koje je moguće steći 60 ECTS bodova. Budući da je Program namijenjen strukovnim nastavnicima, suradnicima u nastavi i mentorima, pravo upisa Programa imaju osobe koje su stekle ostale preduvjete za zapošljavanje u ustanovama strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, odnosno osobe u radnom odnosu kod poslodavaca koje imaju radno iskustvo u zanimanju za koje će izvoditi vježbe i praktičnu nastavu, što je sukladno članku 105. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08), članku 4. i 5. Zakona o strukovnom obrazovanju (NN 30/09) i članku 56. Zakona o obrtu (NN 143/13) (MZOS, 2016b).

Nadalje, slično kao u prethodno prikazanim programima dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike, po završetku ovog Programa polaznici će steći kompetencije u području osobnog i profesionalnog razvoja, poučavanja i planiranja nastavnog procesa i ostalih školskih aktivnosti, praćenja i vrednovanja postignuća učenika i nastavnoj komunikaciji. Sukladno navedenom, strukturu Programa čine obvezni i izborni kolegiji iz područja pedagogije, psihologije i metodike. Pohađanjem obveznih kolegija polaznici mogu steći 50 ECTS bodova, uz koje biraju dodatne izborne kolegije opterećenja 10 ECTS bodova, također birane prema vlastitim interesima i potrebama. Obvezni i izborni kolegiji Programa prikazani su na Slici 7 (MZOS, 2016b).



Slika 7. Obvezni i izborni kolegiji Programa stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora

Iz prikaza obveznih kolegija vidljivo je da obuhvaćaju područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike, prethodno deklarirana kao osnovna područja nastavničke kompetencije. Navedeno je zajedničko s prikazanim programima dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike svih profila, gdje obveznost kolegija upravo iz tih područja ukazuje na relevantnost pri stjecanju nastavničkih kompetencija. Iako se u kontekstu prikaza ovog Programa također neće detaljno analizirati ishodi učenja pojedinog kolegija, iz popisa izbornih kolegija proizlazi pretpostavka da omogućuju stjecanje i unaprjeđenje komunikacijskih, socijalnih, razvojnih i digitalnih kompetencija, odnosno elemenata didaktičke kompetencije. Navedene kompetencije u prethodnom su poglavlju okarakterizirane kao dimenzije nastavničke kompetencije potrebne u radu strukovnih nastavnika. U skladu s prikazanim, ovaj Program može se smatrati kvalitetnom osnovom za standardizaciju kompetencijskog profila strukovnih nastavnika te osposobljavanja u područjima relevantnim za rad i djelovanje u ustanovama strukovnog obrazovanja.

Osim popisa obveznih i izbornih kolegija, sastavni dio Programa također su izvedbeni planovi pojedinih kolegija. Izvedbenim planovima definirane su bitne odrednice pojedinog kolegija, opće informacije i detaljan opis kolegija (ciljevi, uvjeti upisa, ishodi učenja na razini Programa i kolegija, detaljno razrađen sadržaj kolegija, način izvođenja nastave, obveze i praćenje rada polaznika, ocjenjivanje i vrednovanje rada polaznika te popis obvezne i dopunske literature) (MZOS, 2016b). Unaprijed propisane temeljne odrednice omogućuju nacionalnu unifikaciju programa stjecanja nastavničkih kompetencija za strukovne nastavnike, suradnike u nastavi i mentore na visokim učilištima koja odluče provoditi program ove vrste. Ipak, problem koji se veže uz detaljno određenje ovih temeljnih značajki jest bitno narušavanje autonomije visokih učilišta u području planiranja i izvođenja programa za stjecanje nastavničkih kompetencija, gdje bi visoka učilišta trebala zadržati pravo na samostalno osmišljavanje i donošenje izvedbenih planova pojedinih kolegija.

Zaključno, iako je odluka o provođenju Programa donesena u siječnju 2016. godine, prema dostupnim informacijama o pokretanju programa pri visokim učilištima u Hrvatskoj, jedina visoka učilišta koja trenutno slijede inicijativu glede pokretanja ovog Programa su Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

5.3. Primjeri programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Njemačkoj

Sukladno prikazanom u 2. poglavlju, obrazovanje strukovnih nastavnika u Njemačkoj diferencirano je između pojedinih pokrajina, stoga imaju mogućnost obrazovati se prema jednom od tri postojeća modela: konsekutivnom, *top-up* i kombiniranom (Bünning i Shilela, 2006). U nastavku rada slijedi prikaz primjera studijskih programa konsekutivnog modela, budući da organizacijska struktura navedenog modela odgovara prevladavajućim bolonjskim razinama studija, konkretno preddiplomskom i diplomskom studiju. Istaknute studijske razine zajedno s poslijediplomskim studijem čine okosnicu trociklusnog sustava obrazovanja i osposobljavanja, čijim se uvođenjem omogućilo usklađivanje, koherentnost i kompatibilnost obrazovnih stupnjeva i kvalifikacija na europskoj razini. Njemačka je po donošenju Bolonjske deklaracije odlučila restrukturirati studije slijedeći zadana načela, stoga većina današnjih ustanova za obrazovanje strukovnih nastavnika provodi preddiplomske i diplomske studijske programe (Barabasch i Watt-Malcolm, 2013).

Kao primjeri ovog modela obrazovanja strukovnih nastavnika prikazat će se studijski program nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu i studijski program za obrazovanje strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu.

5.3.1. Primjer programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu

Ustroj Tehničkog sveučilišta u Berlinu čini ukupno sedam fakulteta, koji obuhvaćaju sljedeća područja: humanističke znanosti i obrazovanje, matematičke i prirodoslovne znanosti, procesne znanosti (uključuju studije poput biotehnologije, kemijskog inženjerstva i tehnologije, izgradnje energetske sustava, studij zaštite okoliša), elektrotehniku i računarstvo, strojarstvo i prometne znanosti, prostorno planiranje i izgradnju, te ekonomiju i menadžment. Studijski programi svih sedam fakulteta izvode se prema načelima Bolonjske deklaracije te obuhvaćaju preddiplomsku, diplomsku i postdiplomsku razinu studija (TU Berlin, 2017). Ipak, samo neki programi omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija za rad u strukovnim školama¹³. Uvjet

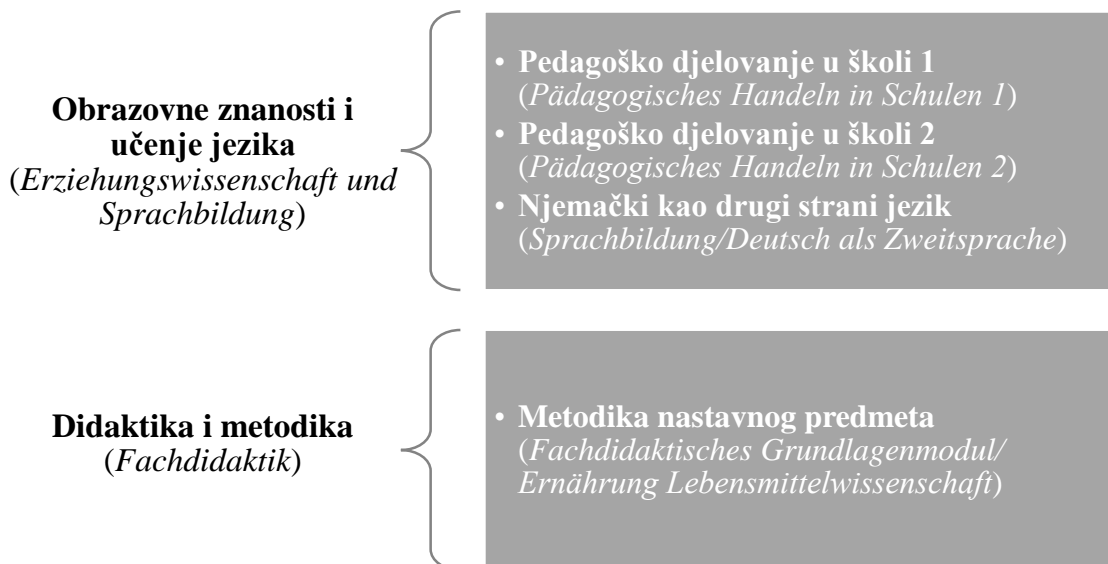
¹³ Popis preddiplomskih programa po čijem završetku polaznici mogu upisati istovrsni diplomski studij, odnosno završetkom kojeg stječu strukovne i nastavničke kompetencije za rad u ustanovama za strukovno obrazovanje dostupni su na: http://www.studienberatung.tu-berlin.de/menu/courses_and_programs/bachelors_programs/parameter/en/.

za stjecanje nastavničkih kompetencija i rad u ustanovama za strukovno obrazovanje jest završena preddiplomska i diplomatska razina studija, odnosno jednogodišnje pohađanje pripravničkog staža (TU Berlin - SETUB, 2017).

U sklopu preddiplomskog studija u trajanju od 6 semestara (180 ECTS bodova) studenti, budući strukovni nastavnici, stječu osnovna znanja o odabranom predmetnom području studiranja. Studenti odabiru dva predmetna područja, osnovni i sekundarni, koje će po završetku studija poučavati u strukovnim školama. Pri odabiru osnovnog predmetnog područja studenti mogu birati između ponuđenih 9 studija koje pohađaju u kombinaciji sa sekundarnim predmetom. Po završetku preddiplomskog studija studenti upisuju diplomski studij u trajanju od 4 semestra (120 ECTS bodova), koji omogućuje proširenje znanstvenih, didaktičkih i obrazovnih spoznaja i stjecanje kompetencija relevantnih za nastavničku profesiju. U nastavku slijedi prikaz preddiplomskog i diplomskog programa iz područja Nutricionizma¹⁴.

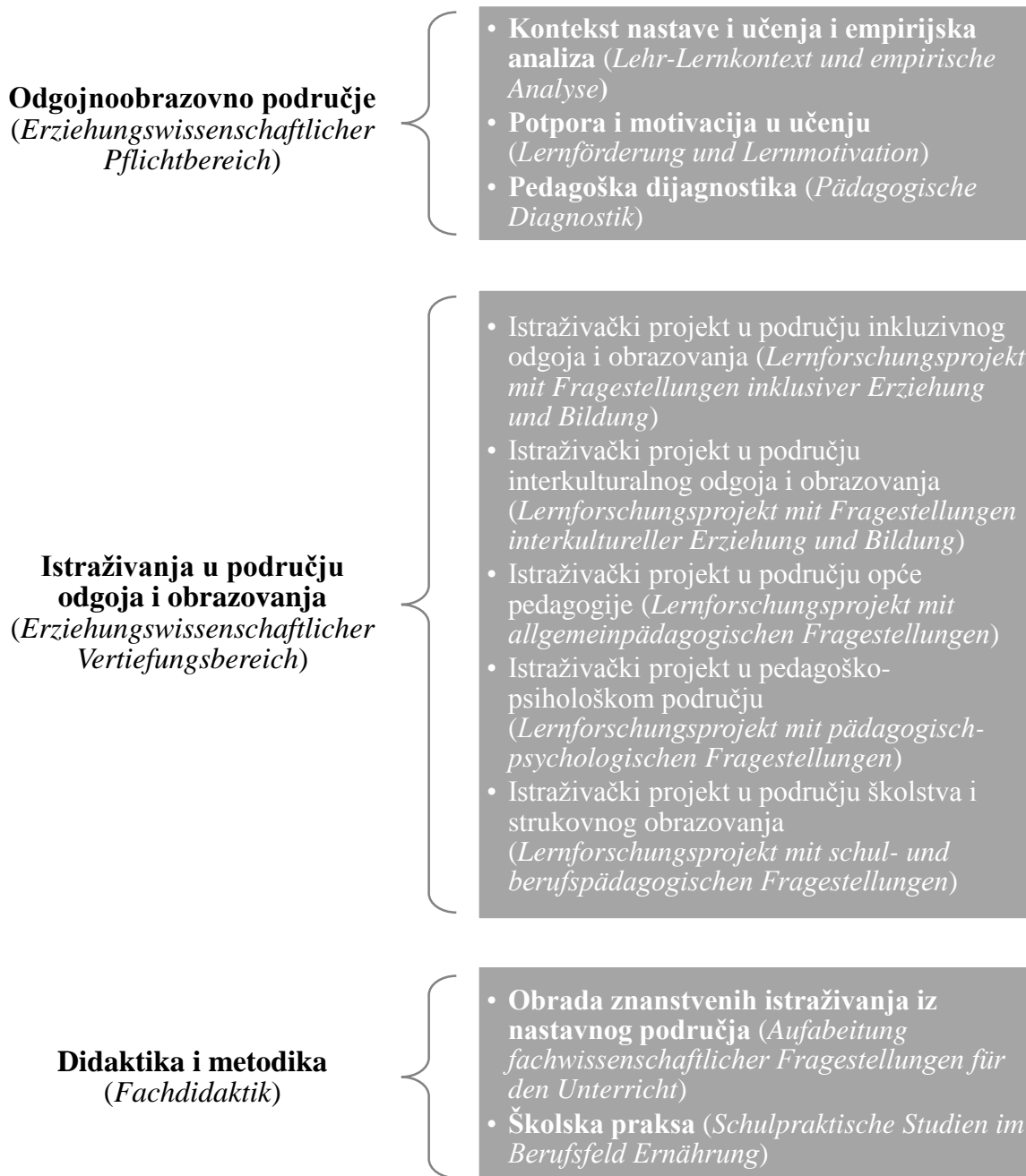
Preddiplomski studij Nutricionizma prvi je stupanj kvalifikacije za buduće strukovne nastavnike u ovom području. Program je strukturiran modularno, pri čemu su kolegiji preddiplomskog studija grupirani u sljedeće module: *obrazovne znanosti i učenje jezika, didaktika i metodika i stručni predmeti*. Pretpostavka je da moduli *obrazovne znanosti i učenje jezika*, te *didaktika i metodika* obuhvaćaju kolegije koji omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija budućih strukovnih nastavnika. U nastavku slijedi prikaz tih modula i pripadajućih kolegija jedne akademske godine na preddiplomskom studiju nutricionizma. Isti moduli i kolegiji izvode se u zimskom i ljetnom semestru, stoga su zajednički prikazani na Slici 8 (TU Berlin – MOSES, 2017a).

¹⁴ Program je odabran nasumično, pri čemu je jedini kriterij odabira bio taj da program integrira stručne kolegije s kolegijima koji omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija potrebnih za rad u strukovnim školama.



Slika 8. Prikaz kolegija zimskog i ljetnog semestra jedne akademske godine (2016./2017.) preddiplomskog studijskog programa *Nutricionizma*

Preddiplomski studij završava izradom završnog rada, nakon čega studenti imaju mogućnost upisa diplomske razine istovrsnog studija. Diplomski studij također je strukturiran modularno, pri čemu se postojeći moduli proširuju kolegijima relevantnim za odgoj i obrazovanje, referirajući se na područje poučavanja i istraživanja u obrazovanju. Konkretno, kolegiji modula *Odgojnoobrazovno područje, Istraživanja u području odgoja i obrazovanja te Didaktika i metodika* omogućuju stjecanje relevantnih nastavničkih kompetencija. Moduli i pripadajući kolegiji zimskog i ljetnog semestra ak.god. 2016./2017. prikazani su na Slici 9 (TU Berlin – MOSES, 2017b).



Slika 9. Prikaz kolegija zimskog i ljetnog semestra jedne akademske godine (2016./2017.)
diplomskog studijskog programa *Nutricionizma*

Iz modula *Istraživanja u području odgoja i obrazovanja* studenti odabiru jedan kolegij, dok su preostali kolegiji modula *Odgojnoobrazovno područje* i *Didaktika i metodika* obvezni za sve studente. Didaktičko-metodički dio diplomskog studija također se značajno proširuje, te omogućuje stjecanje i usavršavanje kompetencija za planiranje i izvođenje nastave. Osim toga, obrazovne znanosti koje su dio diplomskog studija omogućuju stjecanje interdisciplinarnih

kompetencija iz područja psihologije učenja i pedagogije, koje upotpunjuju prethodno istaknute didaktičko-metodičke kompetencije. Za izobrazbu budućih strukovnih nastavnika značajan je i obvezan semestar praktične nastave, tijekom kojeg studenti imaju mogućnost promatrati i analizirati elemente nastavne situacije u školama (TU Berlin - MOSES, 2017b).

5.3.2. Primjer programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu

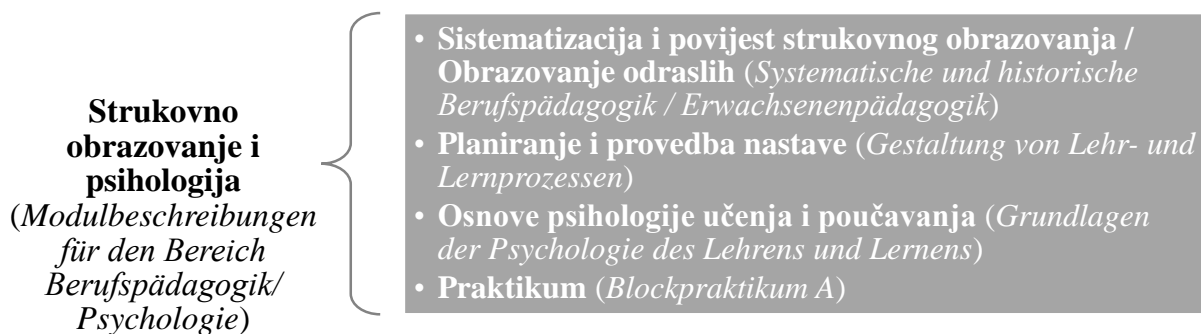
Ustrojstvo Tehničkog sveučilišta u Dresdenu (njem. *Technische Universität Dresden*, TU Dresden) čine fakulteti s područja prirodnih znanosti i matematike, inženjerstva za zaštitu okoliša i građevinarstva, inženjerstva, društvenih i humanističkih znanosti, medicine te obrazovnih znanosti. Za kontekst obrazovanja strukovnih nastavnika relevantno je upravo potonje područje, odnosno fakulteti koji provode studijske programe za izobrazbu nastavnika. Prikaz studija za obrazovanje konkretno strukovnih nastavnika slijedi u nastavku.

Studijski programi za obrazovanje strukovnih nastavnika koji se provode pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu prema organizacijskoj strukturi također odgovaraju konsekutivnom modelu, budući da obuhvaćaju preddiplomski i diplomski studij odgovarajućeg stručnog područja. Osnovu studijskog programa čini jedno stručno područje u kombinaciji s drugim predmetom.¹⁵ Jednako kao prethodno prikazan preddiplomski i diplomski studijski program Nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu, preddiplomski programi stručnih područja pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu traju 6 semestara (180 ECTS bodova) te završavaju izradom završnog rada. Po završetku preddiplomskog studija studenti imaju mogućnost upisa diplomskog studija u trajanju od 4 semestra (120 ECTS bodova), koji završava izradom diplomskog rada. Obje studijske razine organizirane su kao dvopredmetne, pri čemu se studenti osim u dva stručna područja obrazuju u područjima pedagogije, psihologije, didaktike i metodike. Osim toga, za sve studente obvezno je pohađanje školske prakse (TU Dresden, 2017).

Općenito, kao glavni cilj studijskog programa za obrazovanje strukovnih nastavnika ističe se stjecanje kompetencija u odabranom stručnom području, jednako kao i stjecanje nastavničkih kompetencija potrebnih za rad u državnim strukovnim školama. Sukladno navedenome,

¹⁵ Studenti odabiru jedno od 9 ponuđenih studija kojeg pohađaju u kombinaciji s drugim studijem, budući da je studij koncipiran kao dvopredmetni. Popis studija, kao i mogućnosti kombinacija studijskih programa dostupni su na: https://tu-dresden.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/sins/sins_studiengang?autoid=4871#struc.

studijski programi na preddiplomskoj i diplomskoj razini obuhvaćaju kolegije vezane uz dva specifična stručna područja (55% studijskog programa), dok preostalih 45% studija upotpunjuju kolegiji s područja didaktike, kurikulumu i nastave, nastavne djelatnosti u školama, edukacijske psihologije i obrazovnih znanosti (TU Dresden, 2017). Postoci zastupljenosti pojedine skupine kolegija u studijskom programu za strukovne nastavnike ukazuju na važnost kolegija koji omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija, budući da skupina tih kolegija čini gotovo polovicu studijskog programa. U nastavku slijedi prikaz modula i kolegija koji obuhvaćaju sadržaje relevantne za stjecanje nastavničkih kompetencija na preddiplomskoj studijskoj razini. Moduli i kolegiji prikazani na Slici 10 obvezni su za studente svih preddiplomskih studijskih programa za obrazovanje strukovnih nastavnika (TU Dresden, 2009).



Slika 10. Prikaz modula i kolegija za stjecanje nastavničkih kompetencija na preddiplomskim studijima

Uz prikazane kolegije modula *Strukovno obrazovanje i psihologija*, za studente preddiplomskih studijskih programa za obrazovanje strukovnih nastavnika obvezno je pohađanje metodičkih kolegija. Metodički kolegiji integrirani su u stručni dio studijskog programa stoga nisu prikazani na prethodnoj slici, iako također omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija.

Nadalje, po završetku dvopredmetnog preddiplomskog studija studenti upisuju diplomski studij odgovarajućih stručnih područja. Diplomski studiji također su organizirani kao dvopredmetni, pri čemu studenti uz dva stručna studija obavezno pohađaju modul i kolegije za stjecanje nastavničkih kompetencija. Modul i pripadajući kolegiji prikazani su na Slici 11 (TU Dresden, 2010).

**Strukovno
obrazovanje i
psihologija**
(*Modulbeschreibungen
für den Bereich
Berufspädagogik/
Psychologie*)

- **Znanstveni rad** (*Wissenschaftliches Arbeiten*)
- **Primjena psihologije učenja i poučavanja** (*Anwendungen der Psychologie des Lehrens und Lernens*)
- **Obrazovne tehnologije u strukovnom obrazovanju** (*Bildungstechnologien in der beruflichen Bildung*)
- **Složene metode poučavanja u strukovnom obrazovanju** (*Komplexe Unterrichtsverfahren im berufsbildenden Unterricht*)
- **Sistematizacija i povijest strukovnog obrazovanja** (*Systematische und historische Berufspädagogik*)
- **Interakcija i komunikacija** (*Interaktion durch Kommunikation*)
- **Medijska istraživanja i stručno osposobljavanje** (*Medienforschung und berufliche Bildung*)
- **Sustavi upravljanja kvalitetom** (*Qualitätsmanagementsysteme*)
- **Teorije i metode strukovnog obrazovanja** (*Theorien und Methoden berufspädagogischen Denkens*)

Slika 11. Prikaz modula i kolegija za stjecanje nastavničkih kompetencija na diplomskim studijima

5.4. Komparacija nekih odrednica sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj

Zbog odlika decentralizacije obrazovnog sustava Njemačke, u tom kontekstu i sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika, nije moguće izvesti konkretne zaključke o značajkama sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika na nacionalnoj razini. Sukladno navedenome, također nije moguće u potpunosti komparirati njemački sustav obrazovanja strukovnih nastavnika s hrvatskim. Generalna razlika ovih dvaju obrazovnih sustava očituje se u organizacijskoj strukturi programa za inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika. Ipak, određeni elementi su usporedivi, stoga u nastavku slijedi prikaz sličnosti i razlika nekih odrednica sustava inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj.

Osnovna razlika sustava obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj jest prevladavajući model izobrazbe. U Njemačkoj je najčešće prisutan konsekutivni model, dok se strukovni nastavnici u Hrvatskoj obrazuju prema sukcesivnom naknadnom modelu. Konsekutivni model podrazumijeva povezanost preddiplomskog i diplomskog studija, koji u

ovom kontekstu integriraju stručna znanja te istovremeno omogućuju stjecanje relevantnih nastavničkih kompetencija. Prema prikazanim odrednicama programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu i Dresdenu moguće je zaključiti da programi u potpunosti odgovaraju konsekutivnom modelu izobrazbe. Studenti koji pohađaju ove programe po završetku preddiplomskog studija nastavljaju visokoškolsko obrazovanje na diplomskom studiju, koji je ujedno osnovni preduvjet za zapošljavanje strukovnih nastavnika u Njemačkoj.

Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj djelomično je diferencirano u odnosu na prethodno opisan njemački konsekutivni model izobrazbe strukovnih nastavnika. Naime, budući strukovni nastavnici u Hrvatskoj se obrazuju pri odgovarajućim visokim učilištima, gdje pohađaju sveučilišni preddiplomski ili stručni studij. Zakonska regulativa navodi završene spomenute razine obrazovanja kao preduvjet zapošljavanju strukovnih nastavnika, čime se isključuje obveza pohađanja diplomskog studija za rad u strukovnim školama. Ipak, stjecanje nastavničkih kompetencija zakonski je uvjetovano, čime se strukovni nastavnici obvezuju na dodatno obrazovanje u trajanju od jedne akademske godine, odnosno 2 semestra. Navedeno odgovara sukcesivnom naknadnom modelu izobrazbe, koji diplomiranim stručnjacima omogućuje stjecanje odgovarajućih nastavničkih kompetencija za rad u strukovnim školama.

Pregledom i komparacijom kolegija dopunskih pedagoško-psiholoških programa u Hrvatskoj, odnosno aktualnog Programa za stjecanje pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore te kolegija programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika pri Tehničkim sveučilištima u Berlinu i Dresdenu, moguće je pretpostaviti da svi programi omogućuju stjecanje osnovnih nastavničkih kompetencija za rad u strukovnim školama. Kolegiji koji omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija u sklopu inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika nutricionističkog područja pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu obuhvaćaju pedagoško, psihološko, didaktičko i metodičko područje, jednako kao i kolegiji studijskog programa za obrazovanje strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu, odnosno programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike u Hrvatskoj te Program za stjecanje pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore. Također, sličnost se očituje u većoj usmjerenosti preddiplomskog studija na područje struke i omogućavanje stjecanja stručnih znanja, dok se diplomatska razina studija dodatno proširuje pedagoškim, psihološkim, didaktičkim i metodičkim sadržajima i kolegijima. Diplomatske razine prikazanih programa inicijalnog obrazovanja budućih strukovnih nastavnika u Njemačkoj djelomično sadržajno odgovaraju programima dopunskog pedagoško-psihološkog

obrazovanja za nastavnike u Hrvatskoj, budući da svi programi omogućuju stjecanje nastavničkih kompetencija. Osim toga, obveznost pohađanja praktičnog dijela nastave, koja se djelomično odvija u školskim ustanovama, zajednička je odrednica svih prikazanih programa.

Zaključno, iako prikazane programe nije moguće komparirati prema kriteriju organizacijske strukture, krajnji cilj i svrha programa su ujednačeni, a odnose se na osposobljavanje budućih nastavnika za rad i djelovanje u strukovnim školama, konkretno u nastavi stručnih predmeta. Pregledom naziva kolegija koji se izvode u sklopu svih prikazanih programa moguće je pretpostaviti da su sadržajno obuhvaćena osnovna relevantna područja za rad strukovnih nastavnika (sadržaji iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike). Ipak, za konkretnije zaključke o kompetencijama koje polaznici programa stječu po završetku programa potrebno je analizirati i komparirati ishode učenja pojedinih kolegija. Zbog ograničenja ovog rada analiza i komparacija ishoda učenja neće se provoditi, no navedeno stoji kao sugestija za daljnja istraživanja u ovom području.

Zaključak

Jedna od osnovnih uloga sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja jest poticanje razvoja strukovnih i drugih relevantnih vještina i kompetencija potrebnih za prijelaz iz obrazovnog sustava u svijet rada te aktivnu participaciju na tržištu rada, odnosno omogućavanje stjecanja kvalifikacija potrebnih za nastavak obrazovanja. Aktualne društvene i gospodarske potrebe pred suvremeno strukovno obrazovanje postavlja zahtjeve u smislu osiguravanja preduvjeta za razvoj ključnih kompetencija i transverzalnih vještina, a posebice vještina snalaženja i prepoznavanja prilika na tržištu rada, suočavanja s promjenama i kompleksnošću, poduzetnosti i sposobnosti učenja. Istaknute vještine i kompetencije prepoznate su kao temeljne za svakog pojedinca, stoga se njihov razvoj također nastoji poticati u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Strukovni nastavnici kao facilitatori cjelokupnog nastavnog procesa i nositelji odgojno-obrazovnih promjena pritom imaju ključnu ulogu u ostvarenju ishoda učenja postavljenih suvremenim strukovnim kurikulumom, kojim se nastoji odgovoriti na postavljene zahtjeve. U tom je kontekstu potrebno razmatrati osposobljenost i kompetentnost nastavnog osoblja koje obavlja odgojno-obrazovnu djelatnost u strukovnim školama, posebice strukovnih nastavnika. Relevantnost ove tematike potvrđuje zastupljenost u području suvremene obrazovne politike, prikazane u dijelu rada koji se odnosi na kontekst strukovnog obrazovanja i osposobljavanja na europskoj razini.

Cilj ovog teorijskog rada bio je prikazati kompleksnost i dimenzije nastavničke kompetentnosti strukovnih nastavnika potrebnih za rad i djelovanje u suvremenom kontekstu te prikazati i djelomično komparirati sustave inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj, posebice u dijelu koji se odnosi na stjecanje nastavničkih kompetencija. Osim osnovnih didaktičko-metodičkih kompetencija, nastavnička kompetencija strukovnih nastavnika obuhvaća osposobljenost u dimenzijama pedagoške kompetencije, koje obuhvaćaju osobnost nastavnika, zatim komunikacijsku, emocionalnu i socijalnu kompetenciju, smisao za poduzetništvo, ovladavanje digitalnom kompetencijom, kao i vještine rješavanja problema.

Također, ovim radom nastojalo se doprinijeti shvaćanju opširnosti i zahtjevnosti nastavničke profesije strukovnih nastavnika, budući da je ona neminovno i kontinuirano podložna gospodarskim i društvenim promjenama. Sukladno navedenom, postoji potreba za konstantnim revidiranjem inicijalnog obrazovanja i osposobljavanja strukovnih nastavnika, posebice dijela koji se odnosi na stjecanje nastavničkih kompetencija. Dio ovog rada koji obuhvaća prikaze programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja, odnosno program

inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u području nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu te studijski program za obrazovanje strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu djelomično odgovara na pitanje usklađenosti i relevantnosti programa za razvoj nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i Njemačkoj. Analiza naziva kolegija ukazuje na pretpostavku da strukovni nastavnici po završetku ovih programa stječu osnovne pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke kompetencije. Programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja u Hrvatskoj, kao i aktualan Program stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora dodatno omogućuju stjecanje razvojnih, digitalnih, socijalnih i inih kompetencija prethodno deklariranih kao dio pedagoške dimenzije nastavničke kompetencije. Ipak, za konkretnije zaključke o usklađenosti programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika na europskoj razini, kao i detaljnijeg prikaza kompetencija čije stjecanje omogućuju, potrebno je provesti složeniju analizu ishoda učenja pojedinih kolegija, a potom i međusobnu komparaciju nekoliko europskih nacionalnih sustava obrazovanja strukovnih nastavnika. Navedeno predstoji kao sugestija za daljnja istraživanja u ovom području, budući da je područje kompetentnosti, napose kompetentnosti (strukovnih) nastavnika aktualna tematika obrazovnih politika današnjice.

Literatura

Agencija za mobilnost i programe EU. (2015a). *Mogućnosti za strukovne škole*. Dostupno na: <http://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/programi/obrazovanje-i-osposobljavanje/strukovno-obrazovanje-i-osposobljavanje/erasmus-strukovno-obrazovanje-i-osposobljavanje/mogucnosti-za-strukovne-skole/>, pristupljeno 6. listopada 2017.

Agencija za mobilnost i programe EU. (2015b). *Programi u nadležnosti Agencije za mobilnost i programe Europske unije*. Dostupno na: <http://mobilnost.hr/mobilnost2015/hr/sadrzaj/programi/programi-u-nadleznosti-agencije-za-mobilnost-i-programe-europske-unije/>, pristupljeno 6. listopada 2017.

Agencija za mobilnost i programe EU. (2016a). *E+ KA1 Projekti mobilnosti*. Dostupno na: http://mobilnost.hr/cms_files/2016/01/1452605551_e--vet-ka1-2016.pdf, pristupljeno 6. listopada 2017.

Agencija za mobilnost i programe EU. (2016b). *Što je ECVET? Europski kontekst*. Dostupno na: <http://www.ecvet.hr/sto-je-ecvet/europski-kontekst>, pristupljeno 20. lipnja 2017.

Agencija za odgoj i obrazovanje, AZOO. (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014.-2020.)*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf, pristupljeno 6. listopada 2017.

Agencija za strukovno obrazovanje i osposobljavanje. (2011). *Međunarodna suradnja i projekti*. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=691>, pristupljeno 20. lipnja 2017.

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, ASOO. (2017). *EntreComp i Digcomp – Novi referentni okviri Europske komisije*. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=3946>, pristupljeno 6. listopada 2017.

Barabasch, A., Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 155-183.

Baranović, B. (2006a). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. (str. 8-36). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.

- Baranović, B. (2006b). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(172/173 (2/3)), 181-200.
- Baranović, B., Čehulić, M., Domović, V., Matić, J., Vizek Vidović, V. (2015). *Izrada i evaluacija školskog kurikulumu: pojmovi i postupci*. Dostupno na: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/258/1/Izrada%20i%20evaluacija%20%C5%A1kolskog%20kurikuluma.pdf>, pristupljeno 13. rujna 2017.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149.
- Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9(2 (14)), 113-132.
- Brünning, F., Shilela, A. (2006). *The Bologna Declaration and emerging models of TVET teacher training in Germany*. Inwent, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH.
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 79-93.
- Brust Nemet, M. (2015). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9(1), 99-109.
- Buljubašić–Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika. U Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova= Competences and teacher competence*: Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson, str. 429-437.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 95-107.
- Cedefop. (2012). *Germany: VET in Europe – Country report 2013*. Dostupno na: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_DE.pdf, pristupljeno 21. lipnja 2017.
- Cedefop. (2013/2014). *Spotlight on VET - Germany*. Dostupno na: http://www.cedefop.europa.eu/files/8057_en.pdf, pristupljeno 21. lipnja 2017.

Cedefop. (2015). *U fokusu – Strukovno obrazovanje i osposobljavanje Hrvatska*. Dostupno na: http://www.cedefop.europa.eu/files/8092_hr.pdf, 21. lipnja 2017.

Cedefop ReferNet Hrvatska. (2014). *Digitalizacija škola u Hrvatskoj*. Dostupno na: <http://www.refernet.hr/hr/vijesti/vijesti-iz-hrvatske/digitalizacija-skola-u-hrvatskoj/>, pristupljeno 11. listopada 2017.

Centar za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta u Zagrebu, CZON (n.d.). *Dopunska izobrazba: Studijski program*. Dostupno na: <http://czon.ffzg.hr/dppi/dopunska-izobrazba-studijski-program>, pristupljeno 20. listopada 2017.

Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 9(1/2), 175-187.

Domović, V. i sur. (2013). Perspektive razvoja obrazovanja učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj. U: Domović, V. (ur.). *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika - na putu prema novom obrazovnom cilju: izvještaji iz Zapadne i Jugoistočne Europe*. Zagreb: Školska knjiga.

Europska komisija. (2002.). *Kopenhaska deklaracija*. http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/kopenhaska_deklaracija.pdf, pristupljeno 19. lipnja 2017.

Europska komisija. (2010a). *Europa 2020: Strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxelles: Europska komisija. Dostupno na: http://www.strukturnifondovi.hr/UserDocsImages/Documents/Strukturni%20fondovi%202014.%20E2%80%93%202020/eu_hr.pdf, pristupljeno 25. lipnja 2017.

Europska komisija. (2010b.). Izjava (*Communiqué*) iz Bruges. http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Bruges%20Communique_hrv.pdf, pristupljeno 19. lipnja 2017.

Europska komisija. (2010c). *A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*. Bruxelles: Europska komisija. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EN:PDF>, pristupljeno 30. lipnja 2017.

Europska komisija. (2012). *Vocational education and training for better skills, growth and jobs*. Strasbourg: Europska komisija. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0375&from=EN>, pristupljeno 12. lipnja 2017.

Europska komisija. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, pristupljeno 16. lipnja 2017.

Europska komisija/EACEA/Eurydice. (2015). *Nastavnička struka u Europi: praksa, percepcija i politike*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.

Europska komisija. (2015a). *Europa 2020: Europa 2020 u nekoliko riječi – ciljevi*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_hr.htm, pristupljeno 25. lipnja 2017.

Europska komisija. (2015b). *Zaključci iz Rige*. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/ZAKLJU%20IZ%20RIGE%202015.docx>

Europska komisija. (2017). *Strateški okvir – Obrazovanje i osposobljavanje 2020.: Razvoj vještina*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_hr, pristupljeno 28. lipnja 2017.

Europska komisija. (2016a). *A new skills agenda for Europe - Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Bruxelles: Europska komisija. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>, pristupljeno 5. srpnja 2017.

Europska komisija. (2016b). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Dostupno na: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>, pristupljeno 6. listopada 2017.

Europska komisija. (2016c). *Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2016: Hrvatska*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/NATJECANJA2017/Pregled_obrazovanja_i_osposobljavanja_za_2016_Hrvatska.pdf, pristupljeno 19. lipnja 2017.

Europska komisija. (2017a). *Erasmus+ Vodič kroz program*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_hr.pdf, pristupljeno 6. listopada 2017.

Europska komisija/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2017b). *Vocational education and training statistics*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Vocational_education_and_training_statistics#Vocational_training_within_secondary_and_post-secondary_non-tertiary_education, pristupljeno 28. studenog 2017.

Europski parlament. (2017b). *Obrazovanje i strukovno osposobljavanje*. Dostupno na: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.3.html, pristupljeno 12. lipnja 2017.

Eurydice. (2002). *Key competences*. Dostupno na: <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf>, pristupljeno 28. srpnja 2017.

Filozofski fakultet u Rijeci, FFRI (2014). *Dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje za nastavnike*. Dostupno na: https://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/DPPO_program_2014-2015.pdf, pristupljeno 20. listopada 2017.

Fürstenau, S. i sur. (2013). *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Njemačkoj – izvještaj iz europske perspektive*. U: Domović, V. (ur.). *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika - na putu prema novom obrazovnom cilju: izvještaji iz Zapadne i Jugoistočne Europe*. Zagreb: Školska knjiga.

Grabršček, S. (2013). *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i analiza potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf, pristupljeno 6. listopada 2017.

Hensen, K.A., Hippach-Schneider, U. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Germany*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.

Hippach-Schneider, U., Krause, M., Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany: short description* (Vol. 138). Office for Official Publications of the European Communities.

Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 197-206.

Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. (2016). *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnog osoblja*. Dostupno na: https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2016/12/OKVIR_digitalne_kompetencije-4.pdf, pristupljeno 11. listopada, 2017.

Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet (2017a). *EU programi i projekti: eŠkole*. Dostupno na: https://www.carnet.hr/o_carnetu/eu_projekti/e-skole, pristupljeno 12. listopada 2017.

Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet (2017b). *eŠkole: Mnoge hrvatske škole su digitalne početnice*. Dostupno na: <https://www.e-skole.hr/hr/e-skole-mnoge-hrvatske-skole-su-digitalne-pocetnice/>, pristupljeno 13. listopada 2017.

Hrvatski zavod za zapošljavanje. (2015). *Koje kompetencije su tražene na tržištu rada?* Dostupno na: <http://www.hzz.hr/default.aspx?id=11878>, pristupljeno 8. srpnja 2017.

Jurčić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2 (12)), 329-346.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO doo.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.

Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 177-187.

Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.

- Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 166-188.
- Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2_Adolescencija), 155-172.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479-497.
- Lukaš, M., Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 210-229.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne) kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1 (15)), 209-230.
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 151(3-4), 432-444.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagojskih pojmova*. Zagreb: Edip.
- Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva, MINGORP. (2010). *Strategija učenja za poduzetništvo 2010.-2014.* Dostupno na: http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Strategija_ucenja_za_poduzetnistvo_2010-2014.pdf, pristupljeno 4. listopada 2017.
- Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija. (2010). *Mali leksikon europskih integracija.* Zagreb: MVPEI. Dostupno na: http://www.mvep.hr/files/file/publikacije/mali_leksikon_europskih_integracija_20101.pdf, pristupljeno 15. lipnja 2017.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016a). *Programi do dvogodišnjeg trajanja obrazovanja.* Dostupno na: <https://mzo.hr/hr/rubrike/programi-do-dvogodisnjeg-trajanja-obrazovanja>, pristupljeno 3. srpnja 2017.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016b). *Programi trogodišnjeg trajanja obrazovanja*. Dostupno na: <https://mzo.hr/hr/rubrike/programi-trogodisnjeg-trajanja-obrazovanja>, pristupljeno 3. srpnja 2017.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2016c). *Programi četverogodišnjeg i petogodišnjeg trajanja obrazovanja*. Dostupno na: <https://mzo.hr/hr/rubrike/programi-cetverogodisnjeg-petogodisnjeg-trajanja-obrazovanja>, pristupljeno 3. srpnja 2017.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2016a). *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine*. Zagreb: MZOS. Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Program%20SOO_HR.pdf, pristupljeno 23. lipnja 2017.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2016b). *Program stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih nastavnika, suradnika u nastavi i mentora*. Dostupno na: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/2_program_stjecanja_pedagoskih_kompetencija-strukovne_uc-surad_u_nastavi-mentore.pdf, pristupljeno 5. travnja 2017.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te općeobrazovno i srednjoškolsko obrazovanje*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, pristupljeno 31. kolovoza 2017.

Munjas Samarina, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.

Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2 (12)), 361-383.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar. (2005). *Definiranje i odabir ključnih kompetencija*. Dostupno na: http://pisa.hr/media/1148/definiranje-i-odabir-klju%C4%8Dnih-kompetencija_final-version.pdf, pristupljeno 7. srpnja 2017.

Nikčević-Milković, A., Rupčić, A. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u svrhu planiranja prevencije problema u ponašanju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 105-122.

Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-232.

Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 403-423.

Perin, V. (2013). Strukovno obrazovanje i tržište rada: Koncept fleksigurnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 147-154.

Petričević, D. (2007). *Metodika strukovno-teorijske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.

Pravilnik o načinima, postupcima, i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, 105/10. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html, pristupljeno 14. rujna 2017.

Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu. Narodne novine, 89/95. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_03.pdf, pristupljeno 6. listopada 2017.

Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme*, 6(1), 86-100.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, pristupljeno 28. srpnja 2017.

Ricijaš, N., Krajcer, M., Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), 45-63.

Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 11-22.

Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111-120.

Šejtanić, S. (2009). *Uloga i stil rada nastavnika u savremenoj školi*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Semir_Sejtanic/publication/311270857_Uloga_i_stil_rada_nastavnika_u_savremenoj_skoli/links/58405aa008ae61f75dcee205/Uloga-i-stil-rada-nastavnika-u-savremenoj-skoli.pdf, pristupljeno 31. kolovoza 2017.

Technische Universität Berlin (2017). *About the TU Berlin. Profile & history: Reforms.* Dostupno na: [http://www.tu-berlin.de/menue/ueber die tu berlin/profil_geschichte/reformen/parameter/en/](http://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/profil_geschichte/reformen/parameter/en/), pristupljeno 27. listopada 2017.

Technische Universität Berlin (2017a). Modul transfer system (MOSES). *Courses: Nutrition/Food Science (Teaching related) – Bachelor of science.* Dostupno na: <https://moseskonto.tu-berlin.de/moses/modultransfersystem/studiengaenge/anzeigen.html?id=86>, pristupljeno 27. listopada 2017.

Technische Universität Berlin (2017b). Modul transfer system (MOSES). *Courses: Nutrition/Food Science (Teaching related) – Master of education.* Dostupno na: <https://moseskonto.tu-berlin.de/moses/modultransfersystem/studiengaenge/anzeigen.html?id=142>, pristupljeno 27. listopada 2017.

Technische Universität Berlin (2017). School of education (SETUB). *Studies and teaching: Prospective students – About the Teacher Training.* Dostupno na: http://www.setub.tu-berlin.de/menue/studium_lehre/studieninteressierte/rund_um_das_lehramtsstudium/parameter/en/, pristupljeno 27. listopada 2017.

Technische Universität Dresden (2009). *Studienordnung für den Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengang Berufsbildende Schulen.* Dostupno na: <https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/studium/dokumente/bbs/SO-BA-BBS-Endfassung.pdf?lang=en>, pristupljeno 29. studenog, 2017.

Technische Universität Dresden (2010). *Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen.* Dostupno na: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/studium/dokumente/bbs/MA-BBS-SO_erlassen_Juni-2010.pdf?lang=en, pristupljeno 29. studenog 2017.

Technische Universität Dresden (2017). *Degree Programme Teacher Training – Vocational Schools (State Examination).* Dostupno na: https://tu-dresden.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/sins/sins_studiengang?autoid=4871#study_con, pristupljeno 29. studenog 2017.

The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL (2017). *Core SEL Competencies*. Dostupno na: <http://www.casel.org/core-competencies/>, pristupljeno 27. rujna 2017.

Vijeće Europske unije. (2015). *Zajedničko izvješće Vijeća i Komisije za 2015. godinu o provedbi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020.)*. Dostupno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)), pristupljeno 25. lipnja 2017.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 119-130.

Vojnović, N., Manojlović, S. (2012). Učenje za poduzetništvo u školama-što i kako?. *Učenje za poduzetništvo*, 2(2), 65-75.

Zakon o obrazovanju odraslih. Narodne Novine, 24/10. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih>, pristupljeno 20. listopada 2017.

Zakon o obrtu. Narodne Novine, 143/13. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/297/Zakon-o-obrtu>, pristupljeno 20. listopada 2017.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne Novine, 87/08. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html, pristupljeno 12. lipnja 2017.

Zakon o strukovnom obrazovanju. Narodne Novine, 30/09. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/383/Zakon-o-strukovnom-obrazovanju>, pristupljeno 12. lipnja 2017.

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. Narodne Novine, 60/15. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/320/zakon-o-znanstvenoj-djelatnosti-i-visokom-obrazovanju>, pristupljeno 20. listopada 2017.

Zakon o strukovnom obrazovanju. Narodne Novine, 30/09, 24/10. Dostupno na: <http://www.zakon.hr/z/383/Zakon-o-strukovnom-obrazovanju>, pristupljeno 12. lipnja 2017.

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 231-240.

Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(1.(28)), 43-54.

Popis tablica

Tablica 1. Kriteriji za određenje ključnih kompetencija

Tablica 2. Definicije ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje

Popis slika

Slika 1. Shema komponenti dobrog nastavnika

Slika 2. Područja i sastavnice socijalne i emocionalne kompetencije

Slika 3. Kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju

Slika 4. Kurikularni krug

Slika 5. Moduli i kolegiji dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Rijeci

Slika 6. Moduli i kolegiji dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu

Slika 7. Obvezni i izborni kolegiji Programa za stjecanje pedagoških kompetencija strukovnih učitelja, suradnika u nastavi i mentora

Slika 8. Prikaz kolegija zimskog i ljetnog semestra jedne akademske godine (2016./2017.) preddiplomskog studijskog programa Nutricionizma

Slika 9. Prikaz kolegija zimskog i ljetnog semestra jedne akademske godine (2016./2017.) diplomskog studijskog programa Nutricionizma

Slika 10. Prikaz modula i kolegija za stjecanje nastavničkih kompetencija na preddiplomskim studijima

Slika 11. Prikaz modula i kolegija za stjecanje nastavničkih kompetencija na diplomskim studijima

Sažetak

Globalizacija i modernizacija kao najsnažnije odlike današnjeg društva pred pojedinca postavljaju visoke zahtjeve za kompetentnošću u svim područjima vlastita djelovanja. Neprestano ulaganje napora u razvoj i usavršavanje kompetencija tako postaje imperativ za kvalitetno obavljanje određene djelatnosti ili profesije, pri čemu nastavnička profesija strukovnih nastavnika nije iznimka. Također, suvremeni strukovni nastavnici preuzimaju mnoštvo uloga, za čije je obavljanje nužno ovladavati ključnim, kao i nastavničkim kompetencijama.

Sukladno navedenom, cilj ovog rada je usmjeren na prikaz širine kompetencijskog profila strukovnog nastavnika i pripadajućih dimenzija. Pritom se kao uvod u prvom dijelu rada daje prikaz konteksta strukovnog obrazovanja i osposobljavanja na europskoj razini, odnosno hrvatskoj i njemačkoj nacionalnoj razini. Osim toga, prikazano je nastavno osoblje zaposleno u hrvatskim i njemačkim srednjim strukovnim školama te načini i modeli inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika u obje zemlje.

Glavni dio rada čini prikaz dimenzija nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika, pri čemu se kao osnovne dimenzije navode pedagoška i didaktička. Svaka od ovih dviju dimenzija podrazumijeva dodatan skup kompetencija, koje zajedno umrežene čine sveobuhvatnost i cjelovitost kompetencijskog profila strukovnog nastavnika. Pritom se kao sastavnice pedagoške dimenzije nastavničke kompetencije posebno ističu osobna, socijalna, komunikacijska, emocionalna, analitička, poduzetnička, digitalna i razvojna kompetencija, dok se didaktičkom dimenzijom smatraju kompetencije u području metodologije izrade kurikuluma, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razredno-nastavnog ozračja, vrednovanja učenikova postignuća i odgojnog partnerstva s roditeljima. Naposljetku slijede prikazi i komparacija programa dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike u Hrvatskoj, aktualnog Programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore te programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika nutricionizma pri Tehničkom sveučilištu u Berlinu i programa inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika pri Tehničkom sveučilištu u Dresdenu.

U zaključku se daju preporuke za daljnja istraživanja u području nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika, u smislu detaljnije analize ishoda dostupnih programa za stjecanje nastavničkih kompetencija. Također, ukazuje se na relevantnost ove teme za kvalitetu

cjelokupnog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, budući da ono neminovno utječe na razvoj gospodarstva, a shodno tome i razvoj društva današnjice.

Ključne riječi: strukovni nastavnici, nastavničke kompetencije, inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika, programi dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja

Abstract

Globalization and modernization as the most powerful features of today's society pose high demands towards individuals for achieving high level of competence in all areas of their own actions. Thus, continuous investment in the development of competences becomes imperative for a quality performance of a certain profession, where vocational teachers profession is not an exception. Vocational teachers nowadays are assuming a multitude roles, for whose performance is necessary to master the key competencies as well as the teacher competence.

In accordance with the aforementioned, the aim of this paper is to show the wideness and relevant dimensions of vocational teacher competence profile. As an introduction, in the first part of the paper it is presented the vocational education and training context at the European level, and also the Croatian and German national levels. In addition, it follows an overview of the teaching staff in Croatian and German secondary vocational schools, as well as the presentation of ways and models of initial education of vocational teachers in both countries. The main part of the paper is the presentation of the vocational teachers competence dimensions, with pedagogical and didactical as basic dimensions. Each of these two dimensions implies an additional set of competences, which commonly make complete and comprehensive professional profile of a vocational teacher. As a component of the pedagogical dimension of teacher competence, particularly emphasized competencies are personal, social, communication, emotional, analytical, entrepreneurial, digital and developmental, while the didactical dimension considers competences in the field of methodology of curriculum development, organization and management of the educational process, evaluating students' achievements and partnership with parents. Finally, there are presented and compared educational programs of supplementary pedagogical-psychological competencies for teachers in Croatia, the current tendencies for the implementation of a Program for acquiring pedagogical competences for vocational teachers, teaching assistants and mentors, the initial education program of vocational nutrition teachers at the Technical University of Berlin and the initial education program of vocational teachers at the Technical University of Dresden.

As an conclusion there are presented recommendations for further research in the field of vocational teachers competencies, in terms of more detailed outcome analysis of available programs for the acquisition teacher competencies. It also points the relevance of this topic for the quality of the entire vocational education and training system, since it inevitably affects economy development and, consequently, development of today's society.

Key words: vocational teachers, teachers competencies, initial education of vocational teachers, supplementary programs for acquiring pedagogical-psychological competencies