

Naručitelj:

REPUBLIKA HRVATSKA



Ministarstvo
znanosti i
obrazovanja

Donje Svetice 38
10000 Zagreb

Vrednovanje eksperimentalnoga
programa Škola za život
u školskoj godini 2018./2019.

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE



Zagreb, 30. prosinca 2019.

Naručitelj:

Republika Hrvatska
Ministarstvo znanosti i obrazovanja
Donje Svetice 38
10000 Zagreb

Projekt:

Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život
u školskoj godini 2018./2019.

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

Stručni tim Filozofskog fakulteta
Sveučilišta u Zagrebu:

prof. dr. sc. Nenad Karajić

redoviti profesor na Katedri za sociologiju obrazovanja Odsjeka za sociologiju

prof. dr. sc. Dragutin Ivanec

redoviti profesor na Katedri za eksperimentalnu psihologiju Odsjeka za psihologiju

izv. prof. dr. sc. Renata Geld

izvanredna profesorica na Katedri za metodiku nastave engleskoga jezika Odsjeka za anglistiku

prof. dr. sc. Vedrana Spajić – Vrkaš

redovita profesorica na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju

Sadržaj

Popis kratica	iv
Popis tablica	v
Popis slika	vi
1. Uvod: odgojno-obrazovni sustavi i njihove reforme u široj perspektivi	7
KURIKULARNA REFORMA U REPUBLICI HRVATSKOJ: DRUŠTVENI KONTEKST	11
2. Opis situacije koja se prati i vrednuje.....	12
2.1. Opis situacije koja je prethodila eksperimentalnom programu Škola za život	13
2.1.1. Državotvorna doktrina i hrvatska odgojno-obrazovna politika.....	13
2.1.2. Europeizacijska doktrina i hrvatska odgojno-obrazovna politika.....	15
2.2. Usporedba sa sličnim eksperimentima na nacionalnoj razini	19
2.2.1. Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju (Vlada RH).....	19
2.2.2. Deklaracije o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (HAZU)	19
2.2.3. Preporuke za povećanje konkurentnosti Hrvatske (NVK)	20
2.2.4. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)	21
2.2.5. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)	23
2.2.6. Pilot projekt e-škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (CARNET).....	24
2.2.7. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) i Smjernice za izradu standarda zanimanja.....	25
2.3. Opis situacije uvođenja i provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život.....	26
2.3.1. Nove boje znanja - Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (MZOS)	26
2.3.2. Cjelovita kurikularna reforma (CKR): prvi put	29
2.3.3. Cjelovita kurikularna reforma (CKR): novi pokušaj provedbe	34
KURIKULARNA REFORMA U REPUBLICI HRVATSKOJ: EKSPERIMENTALNI PROGRAM ŠKOLA ZA ŽIVOT 37	37
3. Očekivanja izražena u planovima programa Škola za život.....	38
3.1. Priprema, praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život.....	40
3.1.1. Ciljevi eksperimentalnoga programa	40
3.1.2. Praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa	41
3.1.3. Teorijsko-metodološke odrednice eksperimentalnoga programa.....	43
4. Opis i usporedba rezultata dobivenih iz tri izvora: primarne evaluacijske studije.....	48
4.1. Vrednovanje podrške Cjelovitoj kurikularnoj reformi (inozemni stručnjaci)	48
4.1.1. Tehnička podrška reformi: teorijski okvir za implementaciju kurikuluma	48

4.1.2.	Tehnička podrška reformi: analiza kvalitativnih podataka.....	51
4.1.3.	Tehnička podrška reformi: analiza kvantitativnih podataka	55
4.2.	Vrednovanje ciljeva provedbe eksperimentalnoga programa (NCVVO).....	57
4.2.1.	Zadovoljstvo učenika i motivacija njihovih nastavnika	58
4.2.2.	Kompetencije učenika u rješavanju problema	66
4.3.	Vrednovanje upotrebe novih nastavnih sredstava i materijala (MZO).....	74
5.	Međunarodne usporedbe i analize	78
5.1.	Učinkovitost školskih sustava	78
5.2.	Primjeri međunarodnih istraživanja učeničkih postignuća	81
5.2.1.	Istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (IEA PIRLS).....	81
5.2.2.	Istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja (IEA TIMSS)	81
5.2.3.	Istraživanje računalne i informacijske pismenosti (IEA ICILS)	82
5.2.4.	Istraživanje znanja i kompetencija učenika (OECD PISA)	82
5.2.5.	Istraživanje građanskoga odgoja i obrazovanja (ICCS)	82
5.2.6.	Istraživanje učenja i poučavanja (OECD TALIS)	83
6.	Završno razmatranje s ključnim nalazima i preporukama.....	84
7.	Literatura.....	106
8.	Prilozi	110
8.1.	Pojmovnik.....	110
8.2.	Kurikulumsko-konstruktivistička paradigma	116
8.3.	Logotip eksperimentalnoga programa	119
8.4.	Eksperimentalni program u brojkama.....	120
8.5.	Popis osnovnih i srednjih škola uključenih u eksperimentalni program	121
8.6.	Fotografije	122

Popis kratica

AMPEU	Agencija za mobilnost i programe Europske unije
ASOO	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
AZOO	Agencija za odgoj i obrazovanje
AZVOO	Agencija za znanost i visoko obrazovanje
CARNET	Hrvatska akademska i istraživačka mreža - CARNET
CKR	Cjelovita kurikularna reforma
EQF	Europski kvalifikacijski okvir
ERS	Ekspertna radna skupina
HAZU	Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti
HKO	Hrvatski kvalifikacijski okvir
HNOS	Hrvatski nacionalni obrazovni standard
HPKZ	Hrvatski pedagoško-književni zbor
HSEKRO	Hrvatska srednjoeuropska kurikularna reforma
ICCS	Međunarodno istraživanje građanskoga odgoja i obrazovanja
ICILS	Međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti
IKT	Informacijsko komunikacijska tehnologija
JSAP	Jedinica za stručnu i administrativnu podršku
MZO	Ministarstvo znanosti i obrazovanja
NCVVO	Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja
NOK	Nacionalni okvirni kurikulum
NVK	Nacionalno vijeće za konkurentnost
PIRLS	Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti
PISA	Međunarodno istraživanje znanja i kompetencija učenika
SRS	Stručna radna skupina
TALIS	Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja
TIMSS	Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja
UNDP	Program Ujedinjenih naroda za razvoj
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu
UNICEF	Fond Ujedinjenih naroda za djecu

Popis tablica

Tablica 1.	Strateški pristup u podlozi eksperimentalnoga programa	44
Tablica 2.	Provedbene metode eksperimentalnoga programa	45
Tablica 3.	Uzorkovanje i odabir eksperimentalnih škola	45
Tablica 4.	Teorijska podloga eksperimentalnoga programa.....	46
Tablica 5.	Broj ispitanika (i postotci) u pojedinoj kategoriji, u prvoj i drugoj primjeni ankete	58
Tablica 6.	Sažetak kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor inozemni stručnjaci	87
Tablica 7.	Sažetak kvalitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor inozemni stručnjaci	92
Tablica 8.	Sažetak kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor NCVVO	95
Tablica 9.	Sažetak kvalitativnih i kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor MZO	102
Tablica 10.	Vizualizacija aspekata u provedbi eksperimentalnoga programa (SWOT analiza)	105
Tablica 11.	Glavne odrednice tradicionalnog i suvremenog modela poučavanja	116

Popis slika

Slika 1.	Elementi Cjelovite kurikularne reforme (prema Jokić, 2017)	30
Slika 2.	Formacijski koraci u vrednovanju provedbe eksperimentalnoga programa	43
Slika 3.	Tradicionalni pogled na provedbu kurikuluma (Spillane, 2002 prema Aitken, 2019).....	49
Slika 4.	Kognitivni pogled na provedbu kurikuluma (Spillane, 2002 prema Aitken, 2019)	50
Slika 5.	Postotak učenika i razina postignuća u rješavanju problema za pojedini razred	72

ODRICANJE OD ODGOVORNOSTI: Stavovi i mišljenja iznesena u ovom Izvješću autorska su stajališta i ne odražavaju nužno stavove Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu kao institucije u kojoj su autori zaposleni, kao ni stavove Ministarstva znanosti i obrazovanja kao naručitelja Izvješća.

NAPOMENA: Jezični oblici koji u ovome Izvješću imaju rodni oblik odnose se jednako na muški i ženski rod bez obzira koji oblik je korišten.

1. Uvod: odgojno-obrazovni sustavi i njihove reforme u široj perspektivi

Prema strateškim dokumentima Europske komisije,¹ kao i onima u nacionalnim obrazovnim politikama² koje se odnose na obrazovanje i osposobljavanje dalo bi se zaključiti kako je obrazovanje postalo vrlo važno, ako ne i najvažnije europsko pitanje. Usto, česte rasprave o suvremenom društvu kao društvu znanja, promijenjenoj prirodi rada i obrazovanja te potrebama usklađivanja uloge, ciljeva i svrhe odgojno-obrazovnih sustava, kao i procjena njihovog reformskog potencijala mogle bi nas lako zavarati i navesti na razmišljanje da se baš danas više nego ikad prije, među mnogim društvenim „megadogađanjima“, u obrazovanju i obrazovnim politikama krije univerzalni alat za traženje istine, uzmicanje od zastarjelosti, a prema daljnjem napretku, modernizaciji i demokratizaciji suvremenih društava. No, osim u retoričke svrhe, ovakav javni ili politički diskurs prema kojemu svijest o potrebi obrazovanja i nužnosti njegova reformiranja naglašeno određuje budućnost ne bi izdržao ozbiljniju komparativnu provjeru, a da ga se ne bi pronašlo i u godinama intenzivnih školskih reformi prethodnih dvaju stoljeća.

Ovime nikako ne želimo obezvrijediti značaj i potrebu za raspravama o ulozi obrazovanja danas, kao ni umanjiti važnost očekivanja od projekata i reformskih zahvata usmjerenih na podizanje kvalitete obrazovanja i osuvremenjivanje školskih programa. Naprotiv, zanemarivanje promjena u školskim i obrazovnim sustavima moglo bi biti pogubno kako za njihov, tako i za ukupni društveni napredak. Ipak, nekritički promatrati odgojno-obrazovni sustav te socijalne i kulturološke utjecaje u kojima ga se gradi bilo na nacionalnoj ili međunarodnoj razini i interpretirati ih kao univerzalno sredstvo za brojne i lako dohvatljive društvene transformacije bilo bi jednako manjkavo i pristrano kao i njegovo zanemarivanje. Imajući u vidu širu sliku, odnosno stvarni tijek obrazovnih promjena kroz povijest lako je uočiti da uvelike ovise o socijalnom i političkom kontekstu u kojem se osmišljavaju i provode.

Naime, već letimičnim uvidom u povijesno-komparativne³ ili historiografske analize⁴ i tekstove o povijesnim i društvenim promjenama u procesu poučavanja i učenja u školama može se zamijetiti kako se stvarnu svrhu i kritičku prosudbu društvene uloge znanja i obrazovanja, poglavito visokog, uvijek iznova dokida i gradi, ovisno o povijesnim, socijalnim i kulturnim obrascima i njihovu kontekstu (Karajić, 2013). Štoviše, napustimo li na trenutak područje odmjerenih vrijednosnih, jezičnih i znanstvenih neutralnosti, možemo se naveliko poslužiti Foucaultovim priopćenjem o tome kako postoje stanovite procedure za kontrolu diskursa, odnosno namjerno smišljena pravila vezana za sustave moći tako da se

¹ Ključan dio programa strategije Europa 2020. za pametan, održiv i uključiv rast je poticanje obrazovanja i osposobljavanja. Međunarodnom usporedbom i analizom po državama članicama „Pregled obrazovanja i osposobljavanja“ potiče na raspravu o prioritetnim temama u obrazovanju i služi kao izvor informacija za rasprave o nacionalnim reformama obrazovanja. Pregled se oslanja na širok raspon kvantitativnih i kvalitativnih izvora, koji obuhvaćaju podatke Eurostata, istraživanja i ankete Organizacije za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD) te analize obrazovnih sustava koje provodi mreža Eurydice.

² Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018) Strateški plan za razdoblje 2019. – 2021. Zagreb: MZO.

³ Primjerice, Matijević, M., Rajić, V. (2015) Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. Zagreb: Učiteljski fakultet.

⁴ Horbec, I., Matasović, M., Švoger, V. (2017) Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj: Zakonodavni okvir. Zagreb: Hrvatski institut za povijest.

dostupnost diskursa ne dopusti baš svakom (Foucault, 1994). Stoga se gotovo pri svakoj raspravi o snazi i slabostima odgojno-obrazovnog sustava, kao i o općim ciljevima i smjeru njegove promjene, moramo zapitati koje se obrazovne ideje i čiji interesi njime promiču.

Jednostavnim jezikom, tijekom više od dva stoljeća odgojno-obrazovni sustavi su poprišta i „otvorena bojišta“ (Gatto, 2010:23; v. još: Apple 2001; Popkewitz and Fendler, 1999) različitih ideja, vrijednosti, poredaka, reformi, zakonodavnih akata, pedagoških pojmova i metoda. Iako bismo možda mogli steći dojam kako danas živimo u dosad neviđenom vremenu procvata i napretka znanosti i znanja u kojem se aktivno i energično promovira načelo masovnog i cjeloživotnog obrazovanja kojim će se usmjeravati kako škole, tako i budućnost svijeta, mišljenja smo da nekritičko odobravanje i prihvaćanje valja svesti u realniji okvir – u prostor relativizma i skepse na koju se oslanja znanstvena misao.

Put prijeko potrebnog otrežnjenja od toga da nije riječ o nekom osobitom uzletu svakodnevica nad prošlim epohama najbolje je vidljiv u knjizi „Sociološka filozofija obrazovanja“, Ross L. Finneya. Već na početku prošlog stoljeća Finney nam spremno predstavlja najgorljivije entuzijaste i zagovornike i danas popularne ideje da je zadaća nastavnika voditi ne samo škole već i svijet (Finney, 1929). Vidljivo je stoga kako se prerada nekih obrazovnih ciljeva i tvorbi teško može smatrati posve novom stvarnošću bez da su već negdje prisutni i intelektualno pohranjeni u socijalnoj povijesti ideja i praksi. K tomu, valja primijetiti da u uvjetima današnjih globaliziranih razvojnih kretanja ono što se ponegdje pojavljuje i nudi kao reformsko rješenje i inovacija u odgojno-obrazovnom sustavu, negdje drugdje se već koristi kao provjerena i uspješna dugogodišnja praksa i tradicija, ili se pak suprotno, u izostanku očekivanih poboljšanja, odustalo od reformskih zahvata.

Na dosadašnjim kraćim primjerima općih i društvenih okolnosti u kojima se pojavljuju, povezuju, djeluju i reformiraju škole i odgojno-obrazovni sustavi moguće je utvrditi, odnosno izdvojiti najmanje dvije dugotrajne zakonitosti, odnosno reformska načela koja vrijede za nekadašnje i današnje obrazovne sustave.

Prvo, načelo koje ukazuje na to da su obrazovne ustanove ukorijenjene u vezama s povijesnim razdobljem, društvom i kulturom te su kao takve u trajnom preispitivanju svojih mogućnosti i smjera djelovanja. U nedostatku jedinstvenih sustava i njegova jasnog određenja⁵ one prolaze kroz kontinuirane promjene i reformske prilagodbe – neki će reći kako su „obrazovne ustanove permanentno u krizi“ (Liesmann, 2008:44), drugi pak kako u oblikovanju obrazovnog sustava prevladavaju tzv. „kotrljajuće“ (engl. rolling) reforme (Šoljan, 2003 prema Matijević, 2015) koje su osmišljene i provođene u hodu bez da su sveobuhvatne i dugoročne. Stoga nije neobično svjedočiti da reformski zahvati u određenim društvenim okolnostima započinju, no uvijek ne završavaju, traju određeno vrijeme pa se zaustavljaju, pokreću se s naglaskom na pojedine dijelove odgojno-obrazovnih sustava (osnovno, srednje i visoko školstvo) te mogu biti dio nacionalnih, ali i širih međunarodnih reformskih napora i tomu slično.

Gledano na taj način, obrazovne reforme najčešće su izrazito opsežan i složen, ali i nedovršen posao u kojem uvijek ima prostora za dorade i poboljšanja u provedbi. Ono što nas iskustvo uči o sagledavanju

⁵ U sociološkoj literaturi najčešće se navode dva temeljna razloga nejedinstvenosti i neusklađenosti odgojno-obrazovnih sustava s ukupnim razvojem društva. Prvi, koji ukazuje kako odgojno-obrazovne institucije „kasne i zaostaju“ u kulturnoj dinamici društvenih promjena te ih je nužno stalno reformirati, i drugi razlog, koji se ogleda u bržim promjenama ekonomske sfere potaknute tehničkim i informacijskim napretkom u odnosu na sporije promjene u odgojno-obrazovnim sustavima (Cifrić, 1990).

procesa nastajanja, uvođenja i razvoja neke reformske javne politike, poput obrazovne, *jest neizbježnost prihvaćanja dulje vremenske perspektive za procjenu njezine (ne)uspješnosti*. Prema Sabatieru, „da bi se dobio uvid u jednu politiku potrebna je vremenska perspektiva od minimalno jednog desetljeća, a najčešće je potrebno dvadesetak godina i više“ (Sabatier, 2007 prema Žiljak, 2013:8).

Drugo načelo, koje također nije izuzetak već pravilo između nekadašnjih i današnjih odgojno-obrazovnih sustava, *odnosi se na međuprostor znanosti i politike s jakim naglaskom na njegovu moguću problematičnost i protuslovlje*. U logičkom smislu, *ovim se načelom ukazuje na smjer nadzora i propisivanja načina rada školskim i obrazovnim sustavima na piramidalan, hijerarhijski način – od ministarstava prema školama*. Raznolike znanstvene i obrazovne ideje grade se i afirmiraju putem uvriježenih zakona političke ponude i potražnje, odnosno pod okriljem države koja preuzima glavnu ulogu u sustavu njihove legitimacije i primjene u školstvu. Hass upozorava da su „znanstvenici dio šireg kulturnog diskursa i okoline iz koje dolaze i zato im nedostaje očekivana autonomija i neovisnost iako toga možda nisu svjesni. Znanost je politizirana u paradoksalnom smislu, naime ona je političarima potrebna tek uvjetno: oni ne trebaju znanost, nego potvrdu i znanstveno uporište za odluke koje su već donijeli (Hass, 2004 prema Žiljak, 2007:269).

Iako na pomalo beskompromisan način, ovo nam shvaćanje odnosa između znanosti, obrazovanja i politike također pokazuje kako se u pozadini procesa obrazovanja mogu odvijati različiti kreativni i stvaralački procesi jer je znanost, kao što je poznato, zainteresirana za prikupljanje spoznaja u najširem mogućem rasponu situacija i sadržaja, dok se, naprotiv, *političko pitanje prirodno povezuje s pragmatičnošću, primjenom zakona te utjecajem i kontrolom nad odgojno-obrazovnim sustavima kako nekad, tako i danas*.

Dvije predložene i utvrđene dugotrajne zakonitosti, odnosno reformska načela kako nekadašnjih, tako i današnjih odgojno-obrazovnih sustava zamišljene su u sklopu ovog izvješća kao najopćenitiji i najširi pojmovi, svojevrsni konceptualni metaokvir koji će omogućiti praćenje, usporedbu i vrednovanje situacije koja je prethodila eksperimentalnom programu, kao i usporedbu i vrednovanje sadržaja i oblika u kojima se provodio eksperimentalni program Škola za život u školskoj godini 2018./2019. u Republici Hrvatskoj.⁶

Imajući u vidu specifičnost oblika provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život u kontekstu ovdje prikazane dugotrajnosti potrebne za promjenu i ocjenu promjena obrazovnog sustava (prva zakonitost) te njegova udovoljavanja političkim (državnim) afinitetima i smjernicama (druga zakonitost) pokušat ćemo *aktualnu reformu sagledati kao proces i rezultat nastao međudjelovanjem spomenutih pritisaka i potencijala i izvedivosti eksperimentalnoga programa*. Pri tome ćemo se pri objedinjavanju mišljenja o eksperimentalnom programu i različitim aspektima provedbe programa primarno *usmjeriti na prosudbu percepcije i ocjenu različitih sudionika programa, a ne na vrednovanje njegovih učinaka vezanih uz razvoj kritičkog mišljenja i rješavanje problemskih zadataka*. U pravilu, navedeno ćemo analizirati na način da se služimo empirijskim podacima primarnih evaluacijskih studija koje pokazuju odstupaju li i koliko zamijećene vrijednosti od očekivanja izraženih u planovima eksperimentalnoga programa Škola za život.

⁶ Aktualna ministrica Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske prof. dr. sc. Blaženka Divjak predstavila je tijekom priprema za provedbu eksperimentalnog programa Škola za život na tematskoj sjednici saborskog Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu 16. svibnja 2018. godine.

Ove konstatacije o zakonitostima, odnosno načelima vezanim uz vremensku perspektivu i procjenu reformskog potencijala eksperimentalnoga programa Škola za život u odnosu na aktualnu vlast, omogućuju nam da već sad, uvodno, sa sigurnošću možemo tvrditi sljedeće:

Prvo je da se *radi o vrlo ambicioznom reformskom pothvatu čije učinke nije moguće posve objektivno ocijeniti u pilot-fazi jednogodišnje primjene programa*, a razlog je zapravo dvojak: prvo, priroda postavljenih ciljeva koji uključuje promjenu u poučavanju i posljedično promjenu u načinu učenikova razmišljanja je jednostavno takva da je nemoguće očekivati značajan pomak unutar jedne školske godine te drugo, metodologija praćenja same provedbe programa je izuzetno složena. Stoga će se u objedinjavanju evaluacijskih rezultata, kao što je već naznačeno, naglasak staviti na procese praćenja i vrednovanje provedbe programa, a znatno manje na vrednovanje njegovih učinaka. Tek će se odmicanjem reforme u narednih nekoliko godina moći nešto više reći o objektivno mjerljivim učincima.

Drugo je da *s procjenom uspješnosti reformskog potencijala eksperimentalnoga programa Škola za život u odnosu na političku podršku ipak treba biti strpljiv i oprezan* jer se cjelokupan proces kreiranja promjena odvija u ozračju značajnih političkih i ideoloških nadmetanja i sukoba između aktualne koalicijske vlasti⁷ i ostalih oporbenih stranaka, a navedeno može utjecati na održivost zacrtanih ciljeva i krajnja reformska postignuća. Ono što je u tom pogledu razumno očekivati jest da se vjerojatnost reformskog potencijala povećava s širinom stranačke i političke podrške te, nasuprot tome, da se izostankom ili slabljenjem političkog interesa i potpore umanjuje i vjerojatnost uspješnosti aktualne obrazovne reforme.

No prije nego što promotrimo opće i specifične ciljeve i očekivanja naznačenih reformskih promjena u zbilji eksperimentalnoga programa Škola za život nastala kao rezultat triju obavljenih evaluacija⁸ tijekom provedbe samog programa, podsjetimo se u osnovnim crtama kako je tekao put kojim se postupno pokušavalo osmisliti i uvesti određene promjene u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske.

Pritom treba imati na umu kako svrha i opseg ovog izvješća ne omogućuju detaljni kronološki niti socijalno-povijesni prikaz svih promjena koje su se događale u odgojno-obrazovnim sustavima, kao i u obrazovnim politikama posljednjih desetljeća, već će biti nužno selektivan i ograničen na tek nekoliko specifičnih reformskih pokušaja u razvitku odgojno-obrazovnog sustava kakav danas poznajemo u nas.

⁷ Današnjem sazivu Vlade Republike Hrvatske mandat je započeo 19. listopada 2016. pod predsjedanjem Andreja Plenkovića (HDZ). Radi se o koalicijskoj, četrnaestoj Vladi Republike Hrvatske od samostalnosti Republike Hrvatske iz 1991. godine.

⁸ Riječ je o praćenju i vrednovanju eksperimentalnoga programa tijekom njegove provedbe (engl. ongoing evaluacija) koju su proveli sljedeći partneri programa: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, međunarodni eksperti u okviru projekta „Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme“ i Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske uz potporu pridruženih stručnjaka.

KURIKULARNA REFORMA U REPUBLICI HRVATSKOJ: DRUŠTVENI KONTEKST

2. Opis situacije koja se prati i vrednuje

Od početka prošlog desetljeća hrvatska odgojno-obrazovna politika postupno pokušava osmisliti i uvesti određene promjene u hrvatski odgojno-obrazovni sustav i to *na način da ga se osuvremeni u obliku pomaka od usmjerenosti sadržajima propisanim nastavnim planovima i programima k usmjerenosti odgojno-obrazovnim ishodima učenja te od jednosmjernog prijenosa sadržaja k izgradnji znanja i razvoju kompetencija, kao sposobnosti djelovanja i primjene znanja i vještina u praksi*. Neprekidno se, s manje ili više intenziteta, radi na nizu obrazovnih inovacija, a pokrenuti su i u određenoj mjeri realizirani pojedini projekti u području osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja.⁹

Ono o čemu se već dva desetljeća raspravlja, bilo iza zatvorenih vrata, ili u javnoj areni, sadržano je u brojnim dokumentima koji ukazuju na potrebu i ispravnost upravo spomenutog smjera razvoja. To su: strategija razvitka Hrvatska u 21. stoljeću (2001); Deklaracija HAZU o znanju (2002); 55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske (2003); Deklaracija HAZU – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004); Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. godine (2005); HNOS - Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006. godine; Nacionalni okvirni kurikulum (2011); Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014); Izrada standarda zanimanja, kvalifikacija te kurikuluma za stjecanje pojedinih kvalifikacija u strukovnom obrazovanju (2013); Hrvatski kvalifikacijski okvir (2013); Nove boje znanja – strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), kao i neki drugi reformski dokumenti.

Gotovo sama po sebi nameće se pretpostavka kako se očekivane promjene u području odgojno-obrazovnih reformi, kako nekadašnjih tako i današnjih, mogu opisati i u određenoj mjeri tumačiti u kontekstu osnovnih odrednica *situacijske analize*,¹⁰ odnosno smještanja i razumijevanja procesa promjena između dviju perspektiva. Jedna je ona unutrašnja ili domaća, okrenuta sagledavanju rezultata reformskog djelovanja u nacionalnom kontekstu, dok je druga ona međunarodna, u kojoj se promjene mogu ogledati u prilagođavanju specifičnim oblicima nekog šireg i zajedničkog djelovanja, primjerice europeizacije obrazovnog sustava. U obje je riječ, o redefiniranju interesa nacionalnih politika kao njihovih predlagatelja na način da obrazovne reformske inicijative podupiru ili žele ojačati ili modernizaciju obrazovnog sustava u širem europskom prostoru, ili pak njegovu tradicijsku važnost u nacionalnim granicama.

Ertl i Phillips (2006) takvu primarnu usmjerenost obrazovnih politika na jednu ili drugu stranu tumače trajnom napetošću između zahtjeva za obrazovnom standardizacijom (europeizacijom, modernizacijom) i otpora onih usredotočenih na ustaljene, tradicijske politike identiteta u obrazovanju. Nadalje, ovu se dihotomiju može promatrati i kao razliku između novih i starih članica Europske unije. Kod novih članica modernizaciju obrazovnog sustava moguće je opisati kao „potporu izgradnji suvremenog obrazovnog sustava koji će zamijeniti pseudomoderni socijalistički sustav (u bivšim zemljama Istočne Europe) ili ojačati moderni sekularni naspram tradicionalnoga pristupa“ (Sozen i Shaw, 2003 prema Žiljak,

⁹ U nastavku ovog izvješća bit će ukratko opisane neke od dosadašnjih reformskih inicijativa, pokrenutih projekata i aktivnosti koje su prethodile eksperimentalnom programu Škola za život i djelomice mogu biti usporedive s njime.

¹⁰ Osnovne ideje ove analize prenesene su iz područja ekonomske znanosti, odnosno situacijske teorije koja organizaciju i djelovanje poduzeća promatra u kontekstu prirodne okoline u kojoj ono djeluje. Najkraće rečeno, poduzeća čija unutarnja organizacija primjerenije služi zahtjevima okoline postižu bolje rezultate.

2007:266), primjerice islamskog u Turskoj. Nasuprot tome, modernizacija obrazovnih sustava starih članica unije pojavljuje se kao odgovor na promjene socijalnih i ekonomskih okolnosti, odnosno kao sredstvo za istovremeno poboljšanje i osnaživanje gospodarskog rasta i socijalne kohezije.

Imajući u vidu strateške i političke preporuke i brojne dokumente naše obrazovne politike u vremenu od osamostaljivanja Republike Hrvatske do danas, kao i spomenuti postojeći raskorak između aktualnih europskih obrazovnih ciljeva i modela naspram vlastitih dosega i praksi u razvoju sustava odgoja i obrazovanja, moguće je razlučiti dva povijesna razdoblja, odnosno dvije glavne društvene doktrine koje su prema svojim razvojnim načelima izvršile značajan utjecaj na hrvatsko školstvo i potakle njegovu transformaciju u današnjem smjeru. To su: *državotvorna doktrina*, kao prvi ishodišni smjer nastao u procesu osamostaljivanja Republike Hrvatske nakon devedesetih godina 20. stoljeća i *europaizacijska doktrina*, kao drugi ishodišni smjer nastao u razdoblju nakon parlamentarnih i predsjedničkih izbora 2000. godine.

2.1. Opis situacije koja je prethodila eksperimentalnom programu Škola za život

Posljednje desetljeće 20. stoljeća u Republici Hrvatskoj obilježeno je brojnim društvenim i političkim previranjima i promjenama: Domovinski rat, raspad bivše SFRJ i osamostaljivanje Republike Hrvatske, borba za međunarodno priznanje, uvođenje višestranačja i održavanje prvih parlamentarnih izbora, uvođenje tržišnog gospodarstva i niz drugih promjena koje se uvriježilo nazivati problemima hrvatske tranzicije.

Iako su neke od spomenutih promjena zahvatile sve postsocijalističke tranzicijske države srednje i jugoistočne Europe, samo je Hrvatska politički preokret dočekala u ratnom okruženju s ogromnim ljudskim gubicima i materijalnim razaranja. Hrvatsku tog vremena karakterizira „ograničena državnost jer se državne institucije tek izgrađuju i nastoji se osigurati vlast na čitavom teritoriju države“ (Žiljak, 2013:9), što je omogućeno tek 1998. godine mirnom reintegracijom Istočne Slavonije, Baranje i zapadnog Srijema.

U opisanim okolnostima, posve je jasno da je prvu fazu stvaranja nove obrazovne politike Republike Hrvatske po izlasku iz bivše socijalističke države obilježio rat i ratna razaranja, nakon čega je uslijedilo razdoblje pokušaja izgradnje kako političke, tako i obrazovne modernizacije društva. U novonastalom političkom kontekstu samostalne države, ključne promjene počinju devedesetih godina prošlog stoljeća i čine ishodišni smjer za transformaciju koju možemo nazvati državotvornom doktrinom u odgojno-obrazovnoj politici.

2.1.1. Državotvorna doktrina i hrvatska odgojno-obrazovna politika

Pravno-institucionalnu regulaciju i javne politike, poglavito obrazovnu, valja promatrati kao složen, dinamičan, promjenjiv i višestruko uvjetovan društveni okvir. On je takav zbog više razloga, no kao što smo već naznačili, glavnina njih je vezana za unutarnje i vanjske procese koji su u značajnoj mjeri utjecali na stanje i izgled Republike Hrvatske nakon devedesetih godina 20. stoljeća.

Prije svega je to unutarnjopolitički proces razdvajanja od prijašnje federativne zajednice (SFRJ) i šest konstitutivnih federalnih nacija te ratom izborna i stečena neovisnost uz međunarodno priznanje.¹¹ To su zasigurno razlozi koji su doveli do određenih zastoja i poteškoća u postsocijalističkoj transformaciji školskog i obrazovnog sustava. Osim unutarnjih nepovoljnih okolnosti, značajan su utjecaj imali i vanjski čimbenici, sadržani u različitim vidovima pritiska međunarodne zajednice kako na okončanje ratnih sukoba, tako i na hrvatsko zakonodavstvo, poglavito u pretpristupnome razdoblju pridruživanja Republike Hrvatske Europskoj uniji.¹²

Upravo u tom povijesnom razdoblju, koje je mahom obilježeno ratnim operacijama i destrukcijom, obrazovni se okvir postupno mijenja. Promjene uključuju „korigiranje programa predmeta s izrazitim nacionalnim sadržajem (hrvatski jezik i književnost, povijest, zemljopis, glazbeni odgoj), uvođenje vjerskog odgoja, čišćenje hrvatskog jezika od tuđica, prestanak djelovanja pionirske organizacije u školama, ukidanje predmeta Marksizam te Teorija i praksa samoupravnog socijalizma“ (Koren i Baranović, 2009 prema Žiljak, 2013:10).

Na institucionalnoj razini promjene se ogledaju u smjenama rukovodećeg osoblja u školskom sustavu te nizom planskih i upravnih zahvata (primjerice, ukidanje dotadašnjeg Zavoda za školstvo) kojima se gase socijalistički karakter i obilježja u sustavu odgoja i obrazovanja. Učestala su otpuštanja i umirovljenja prosvjetnih stručnjaka.¹³ U istom se razdoblju vraćaju nekadašnje gimnazije reformirane 1974. godine u Centre odgoja i usmjerenog obrazovanja (reforma je pogrdno nazvana *Šuvarica* po njenom pokretaču prof. dr. sc. Stipi Šuvaru, tadašnjem Republičkom sekretaru za prosvjetu i kulturu).

Većina naznačenih promjena, kako bi se izbjeglo i raskinulo bliže ideološko povezivanje sa socijalizmom, svoje su programatske izvore imale u državotvornoj politici i doktrini prvog hrvatskog predsjednika, dr. Franje Tuđmana. To je podrazumijevalo da se usmrćeni socijalistički režim treba nadomjestiti novim temeljima u obrazovanju. Posve prirodno, oni su pronađeni u iskustvu stjecanja vlastite državnosti i želji za „povratkom našim i općeeuropskim obrazovnim tradicijama“ (Tuđman, 1990 prema Žiljak, 2013:10), odnosno „retrospektivnom europeizacijom“ (Grubiša, 2006). Dakako, taj se povratak europskim korijenima u uvjetima ratnih zbivanja devedesetih godina 20. stoljeća iz mnogo razloga shvaćao više kao retradicionalizacija, odnosno očuvanje nacionalnih vrijednosti i identiteta i tek će se desetljeće kasnije, s izrazito nacionalne obojanosti, priključak Europi potražiti i izvan toga.

¹¹ Prva država koja je 19. prosinca 1991. priznala Hrvatsku bio je Island. Dana 15. siječnja 1992. godine sve zemlje članice tadašnje Europske zajednice (EZ) predvođene Saveznom Republikom Njemačkom priznale su Republiku Hrvatsku kao suverenu i samostalnu državu, a do 31. prosinca 1995. Hrvatsku su priznale 124 države. Dan međunarodnoga priznanja Republike Hrvatske – 15. siječnja u Hrvatskoj se obilježava kao spomendan (dostupno na poveznici: <https://www.sabor.hr/hr/pocetna>).

¹² Za odnose Hrvatske i Europske unije najznačajniji je *Proces stabilizacije i pridruživanja* koji je Europska unija razvila za zemlje jugoistočne Europe. Ovim je procesom za zemlje jugoistoka Europe otvorena perspektiva članstva u Europskoj uniji. Hrvatska je spomenuti Sporazum sklopila u listopadu 2001. godine. Nakon sklapanja Sporazuma, Hrvatska je 21. veljače 2003. godine podnijela zahtjev za članstvo u Europskoj uniji. Pozitivno mišljenje prihvaćeno je u travnju 2004. godine, a pristupni pregovori otvoreni su 3. listopada 2005. godine. Osam godina nakon otvaranja pristupnih pregovora Hrvatska je 1. srpnja 2013. postala članicom Europske unije (Gelo, 2014).

¹³ Širu analizu prvih praktičnih poteza nove prosvjetne vlasti u postsocijalističkoj transformaciji odgojno-obrazovnog sustava, poglavito srednjoškolskog, vidjeti u: Baranović, B. (1994) Promjene obrazovnog diskursa u postsocijalističkoj Hrvatskoj, *Revija za sociologiju*, XXV(3-4):201-211.

Reformske promjene ovog tipa karakteristične su za sve postsocijalističke zemlje središnje i istočne Europe nakon 1990. godine i uglavnom se svode „na promjene nekih vidljivih simboličkih karakteristika sustava što su se očitovale u isključivanju ideologiziranih programa iz bivšeg režima i uvođenju programa s nacionalnim i vjerskim predznakom, a bez zadiranja u strukturu sustava“ (Pastuović, 2012:329). U literaturi (Birzea, 1996 prema Pastuović, 2012) su takvi transformacijski procesi prepoznati kao jedan od četiri tipa postkomunističkih obrazovnih reformi, to su tzv. *korektivne reforme* kojima su u početku pribjegle sve zemlje ovog dijela Europe.

Da bi se tranzicijski prijelaz u ovim zemljama odvio do kraja te se u potpunosti lišio bivšeg režima i njegovog načina školovanja nužno je provesti i preostala tri tipa obrazovnih reformi: *modernizirajuće* (osuvremenjivanje kurikuluma i udžbenika, opreme i nastavnih postupaka), *strukturne* (promjene obrazovnih stupnjeva i smjerova obrazovanja, uvođenje novih institucijskih rješenja) i *sistemske* (zahvaćaju sve aspekte sustava, tj. njegovu strukturu, menadžment, financiranje, vrednovanje i sl.).

Imajući u vidu spomenutu tipologiju obrazovnih reformi jasno je kako one nisu mogle biti provedene u cijelosti u pogibeljnom okruženju posljednjeg hrvatskog desetljeća 20. stoljeća, pa su se ključne implikacije u djelovanju društva na obrazovanje svodile na navedene korektivne zahvate u otpočetoj reformskoj problematici. Također je jasno da su u započetim reformskim procesima u području odgoja i obrazovanja ključni utjecaj imala tijela nove državne nomenklature, još uvijek bez značajnijeg utjecaja europskih aktera u provedbi obrazovne politike.

2.1.2. Europeizacijska doktrina i hrvatska odgojno-obrazovna politika

Nakon sažetog prikaza učinka izravnog unutarnjopolitičkog osamostaljivanja Republike Hrvatske na odgojno-obrazovni sustav tijekom devedesetih godina 20. stoljeća valja promotriti i neizravni vanjski utjecaj, sadržan u procesu pridruživanja i ulaska Republike Hrvatske kao punopravne članice u Europsku uniju i euroatlantske integracije. U tom pogledu važno se ukratko osvrnuti na izazove i promjene obrazovnih politika u samoj uniji te posljedično prikazati njihovu neizravnu ulogu na tijek i dinamiku započetih promjena u izgradnji hrvatskog obrazovnog sustava i obrazovne politike.

Gotovo istodobno s vremenom stjecanja vlastite samostalnosti i državnosti Republike Hrvatske na prostoru tadašnjih starih i novih članica Europske unije prepoznaje se i osnažuje ideja o potrebi jačanja konkurentnosti europskoga gospodarstva u odnosu na globalna, svjetska kretanja. Suočeni s zlokobnim komparativnim znakovima koji su ukazivali na nevoljkost i nedostatnu koordinaciju kako gospodarskih, tako i svih ostalih aktivnosti i nacionalnih politika u smjeru zajedničkog europskoga cilja, tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća ojačala su nastojanja za promjenom takvog stanja. Iako su nacionalne politike i nadalje samostalne, nisu samodostatne, pa se povrh nacionalnih stvaraju i grade pravne osnove za njihovu međusobnu usklađenost. U njezinu postizanju, pored pravnih aspekata, važnu ulogu zadobiva inicijativa međusobnog usklađivanja obrazovnih politika s posebnim naglaskom na dva krovna pojma, odnosno dva ključna regulatorna instrumenta: *cjeloživotno obrazovanje (učenje) i društvo znanja*.

Potaknute praksom obrazovanja i usavršavanja odraslih, suvremene ideje cjeloživotnog obrazovanja (*lifelong education*) i cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) pojavljuju se već dvadesetih godina prošlog stoljeća u industrijski razvijenim zemljama Zapada. Ipak, izrazitije se razvijaju nakon Drugog svjetskog

rata, posebice od šezdesetih godina i dviju svjetskih konferencija UNESCO-a o obrazovanju odraslih¹⁴ te sedamdesetih godina prošlog stoljeća u obliku teorijske i konceptualne razrade pojmova permanentnog, kontinuiranog, povratnog i obrazovanja odraslih.¹⁵

Međutim, pojam cjeloživotnog učenja doživljava stvarni zamah tek na prijelazu tisućljeća: koncem devedesetih godina 20. i početkom 21. stoljeća, odnosno onoga trenutka kada ga se oblikuje kao europsku razvojnu politiku cjeloživotnog učenja u društvu koje uči. Naime, pojam učenja tijekom cijeloga radnog vijeka u suvremenim se postindustrijskim društvima nametnuo upravo zbog stalnoga tehnološkog razvitka zbog kojeg znanje stečeno redovitim obrazovanjem brzo zastarijeva te se mora nadopunjavati ili nadomještati novim, kako bi se sačuvala europska konkurentnost na globalnom tržištu rada. Na tom tragu, u ožujku 2000. Europsko vijeće u Lisabonu postavilo je novi strateški cilj za Europsku Uniju. S obzirom na njega unija treba postati „najkompetentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju, sposobno za održivi gospodarski rast sa sve više boljih radnih mjesta i većom socijalnom kohezijom“. Da bi se to postiglo, europski sustavi obrazovanja i izobrazbe moraju se prilagoditi zahtjevima društva koje počiva na znanju, cjeloživotnom učenju i potrebi za što boljom razinom i kvalitetom zapošljavanja.

U tom okviru, cjeloživotno učenje odnosi se na “svaku aktivnost učenja tijekom cijeloga života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“. Ono obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje: formalno, neformalno i informalno (Commission of the European Communities, 2001., Making a European Area of Lifelong Learning a Reality).

Dakle, cjeloživotno je učenje suprotno tradicionalnom shvaćanju života i obrazovanja u kojemu se razlikuje „razdoblje djetinjstva i mladenaštva, u kojemu se uči i razdoblje odraslosti u kojemu se radi“ (Pastuović, 2012:328). Takvo skretanje u osnovi ima trostruki učinak: prvo, *obrazovanje se više ne svodi samo na formalno školovanje*, niti je na njega reducirano, drugo, *obrazovanje ne uključuje samo djecu i mlade, već i odrasle*, i treće, *obrazovanje je kao cjeloživotni proces osobito usredotočeno na povezanost sa svijetom rada i poslovanja*, ali ne propuštajući povesti brigu o borbi za jednake mogućnosti i protiv isključenosti pojedinih skupina građana u novonastalim uvjetima učenja i rada, odnosno *društva znanja*.

Ključno je primjetiti da se Lisabonska agenda društva znanja i cjeloživotnog učenja kao središnjeg političkog interesa Europske komisije i zemalja članica Europske unije na početku novog tisućljeća podudara s tranzicijskim promjenama u Hrvatskoj u procesu početne europeizacije (Žiljak, 2013). To je razdoblje u Republici Hrvatskoj obilježeno izborom nove koalicijske Vlade u siječnju 2000. godine s kojom se otvaraju šire mogućnosti za proces ulaska Republike Hrvatske u Europsku uniju te pokreću

¹⁴ Riječ je o dva zapažena UNESCO-va Izvješća za razvoj obrazovanja: Učenje: blago u nama (1996); Učiti biti: svijet obrazovanja danas i sutra (1972).

¹⁵ Šire određenje pojmova vidjeti, primjerice, u: Langran, P. (1976) Uvod u permanentno obrazovanje. Beograd: BIGZ; Savičević, D. M. (1975) Povratno obrazovanje. Beograd: BIGZ; Lindeman, E. C. (1961) The meaning of adult education. New York: Harvest House; Lindeman, E. C. (1945) The sociology of adult education. Education Sociology, 19, 4-13.

odgojno-obrazovne promjene s novim naglascima, bliže europeizacijskim i modernizacijskim reformskim ciljevima. Početak je to izgradnje novog sustava općeg, strukovnog, visokog te obrazovanja odraslih.¹⁶

Republika Hrvatska u tom razdoblju prihvaća brojne strateške dokumente koji prepoznaju međunarodnu i europsku dimenziju obrazovanja te potiču dalje i dublje reformske procese u zemlji. Među globalnim smjernicama za buduće odgojno-obrazovne politike nalaze se tako sljedeći dokumenti utemeljeni na konceptu cjeloživotnog učenja:

- Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948.)
- Protokol uz Konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1952.)
- Europska socijalna povelja (1961.)
- Rezolucija o socijalnom napredovanju radnika daljnjim stručnim osposobljavanjem (1969.)
- Permanentno obrazovanje (1970.)
- UNESCO-vo Izvješće za razvoj obrazovanja: Učiti biti: svijet obrazovanja danas i sutra (1972.)
- Preporuka o unaprjeđivanju obrazovanja odraslih (1976.)
- Preporuka o politici obrazovanja odraslih (1981.)
- Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanja za sve (1990.)
- Ugovor o Europskoj uniji (Ugovor iz Maastrichta (1992.)
- Bijela knjiga Europske Komisije: Poučavanje i učenje – prema društvu koje uči (1995.)
- UNESCO-vo Izvješće za razvoj obrazovanja: Učenje: blago u nama (1996.)
- Cjeloživotno učenje za sve (1996.)
- Financiranje cjeloživotnog učenja (1996.)
- Hamburška deklaracija o učenju odraslih (1997.)
- Rezolucija o školama druge prilike ili kako suzbiti nezaposlenost i isključenost obrazovanjem i osposobljavanjem (1999.)
- Bolonjska deklaracija (1999.)
- Lisabonska strategija/Agenda (2000.)
- Povelja o temeljnim pravima Europske unije (2000.)
- Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000.)
- Rezolucija o osposobljavanju i razvoju ljudskih resursa (2000.)
- Milenijsko zasjedanje Opće skupštine UN-a: Milenijska deklaracija (2000.)
- Svjetski obrazovni forum - Plan djelovanja: Obrazovanja za sve iz Dakara (2000.)
- Preporuka o neformalnom obrazovanju (2000.)
- Stvaranje jedinstvenog europskog prostor cjeloživotnog učenja (2001.)
- Rezolucija Vijeća o cjeloživotnom učenju (2002.)
- Preporuka o politici visokog obrazovanja u cjeloživotnom učenju (2002.)

¹⁶ Sedmu hrvatsku Vladu 2000. formirala je koalicija SDP-a i HSL-a s HSS-om, HNS-om, IDS-om i LS-om, a vodio ju je Ivica Račan (SDP). U njenom mandatu umjesto polupredsjedničkog uveden je parlamentarni sustav, a Hrvatsku je izvela iz svojevrstne međunarodne izolacije. Vlada je sklopila sporazum s MMF-om i započela s nepopularnim reformama. Nakon što vladajuću koaliciju napuštaju dvije stranke (HSL-a i IDS), Sabor je izglasao povjerenje osmoj hrvatskoj Vladi kojoj na čelu ostaje Ivica Račan. Do kraja mandata suzbila je nelikvidnost, pokrenula gospodarski rast, započela i gotovo dovršila gradnju autoceste Zagreb-Split, potpisala Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju s Europskom unijom te predala zahtjev za članstvom u Europskoj uniji (dostupno na poveznici: <https://vlada.gov.hr/prethodne-vlade-11348/11348>).

- Kopenhaška deklaracija (2002.)
- Desetljeće pismenosti 2003.-2012. (2003.)
- Nadići retoriku: Politike i prakse učenja odraslih – Glavne značajke (2003.)
- Preporuka o razvoju ljudskih resursa (2004.)
- Zaključci Vijeća EU o identifikaciji i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja (2004.)
- Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005.)
- Odluka Europskog parlamenta i Vijeća o uspostavljanju akcijskog programa na području cjeloživotnog učenja (2006.)
- Obrazovanje odraslih: Nikad nije kasno za učenje (2006.)
- Akcijski plan - Uvijek je pravo vrijeme za učenje (2007.)
- Zaključci o vještinama za unaprijeđenu produktivnost, zapošljivost, rast i razvoj (2008.)
- Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (EQF 2008.)
- Nove vještine za nove poslove – Predviđanje i usklađivanje tržišta rada i potrebnih vještina (2008.)
- Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost: Okvir za djelovanje iz Belema (2009.)
- EUROPA 2020 – Europska strategija za pametan, održiv i inkluzivan razvoj (2010)
- Strateški okvir za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju – Obrazovanje i osposobljavanje 2020 (2010.)
- Obnovljena agenda za obrazovanje odraslih (2011.)

Na razini ove analize željelo se naglasiti kako se u promijenjenim političkim okolnostima s početka novog stoljeća i tisućljeća u kojem je europska dimenzija dobila na značaju kao jedan od prioritetnih političkih ciljeva (želja za ulaskom RH u EU) istodobno stvorio i prostor za europeizaciju hrvatskoga školstva i obrazovne politike. Uz sva nesnalaženja i poteškoće u uvjetima poratne tranzicije *započet je proces u kojemu je do danas zadržan osnovni smjer obrazovnih promjena sadržan u prilagodbi cijelog sustava europskim standardima*. To znači da su usvojeni ključni programski dokumenti,¹⁷ donesena zakonska rješenja i ostvarene institucionalne promjene koje jamče određena postignuća u harmonizaciji hrvatskog i europskog obrazovnog prostora te s njime povezanog tržišta rada.

U ovom dijelu izvješća nastojali smo pokazati dugoročno programsko polazište prepoznato u utemeljivanju obrazovne politike na koncepciji cjeloživotnog učenja u društvu koje uči ili društvu znanja. U nastavku izvješća spomenut ćemo neke od dosadašnjih reformskih dokumenata i pokušaja promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj u proteklih dvadesetak godina, a koji se mogu usporediti s eksperimentalnim programom Škola za život.

¹⁷ U ključne programske instrumente koji povezuju i dugoročno osiguravaju europski smjer nacionalnoj obrazovnoj politici spadaju: katalozi znanja, HNOS, državna matura (za srednjoškolce) te nacionalni kvalifikacijski okvir, a glavna strukturna promjena se ogleda u prihvaćanju i provedbi Bolonjskog procesa (za studente) u visokom obrazovanju te uklapanju u europsku politiku cjeloživotnog učenja kao instrumenta za postizanje gospodarske konkurentnosti, ali i socijalne kohezije u društvu temeljenom na znanju.

2.2. Usporedba sa sličnim eksperimentima na nacionalnoj razini

2.2.1. Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju (Vlada RH)

U Bijelom dokumentu o hrvatskom obrazovanju iz 2001. (Vlada Republike Hrvatske, 2001) jasno se artikulira hrvatska orijentacija u izradi strategije obrazovanja, a ona uključuje praćenje glavnih načela razvitka obrazovanja u razvijenim zemljama Europe. Suvremene se obrazovne politike razvijenih zemalja temelje na dva pojma koja se preporučuju u provedbi nacionalnih obrazovnih reformi, a to su cjeloživotno učenje odnosno društvo koje uči. Kako bi se udovoljilo osnovnom kriteriju stvaranja društva koje uči, u europeizacijskoj je fazi hrvatske tranzicije bilo važno planirati promjene čitavog obrazovnog sustava, a ne samo promjene vezane uz obrazovanje djece i mladih. Osnovna je svrha promjena bila osigurati uvjete za ulazak Hrvatske u Europsku uniju.

Nakon provedene analize stanja u Republici Hrvatskoj utvrđeno je da Hrvatska ne udovoljava razvojnim potrebama suvremenoga društva te da je nužno provesti niz promjena. Zaključeno je primjerice da je predškolskim odgojem i obrazovanjem obuhvaćeno premalo djece, da se osnovno i obavezno obrazovanje strukturno i sadržajno ne podudara s istovrsnim obrazovanjem u razvijenim zemljama Europe (npr. osnovna škola u Hrvatskoj traje duže, a obavezna kraće nego li u razvijenim zemljama), da valja provesti kurikularnu reformu kako bi se rasteretili programi od nebitnih informacija, osuvremeniti metode poučavanja te upisne postupke u više stupnjeve obrazovanja temeljiti na ocjenama dobivenim vanjskom valorizacijom. Utvrđena je i nedovoljna usklađenost obrazovanja učitelja i nastavnika s europskim sustavom obrazovanja kao i neusklađenost visokog obrazovanja općenito.

2.2.2. Deklaracije o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (HAZU)

U to je doba i akademska zajednica otvoreno izrazila svoje nezadovoljstvo situacijom u hrvatskom obrazovanju što se materijaliziralo u prosincu 2002. dokumentom pod nazivom Deklaracija o znanju kojoj je autor Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU, 2002). HAZU u uvodnoj rečenici naglašava svoju dužnost da „zazvoni na uzbunu“ zbog stanja u kojem je hrvatsko društvo s obzirom na znanje i njegovu primjenu. Ističe se značaj i vrijednost znanja te nužnost da se Hrvatska znanjem izvuče iz kruga slabije razvijenih zemalja i time spriječi daljnja tehnološka zaostalost.

Prvi je korak stvoriti preduvjete za razvojnu klimu i potaknuti motivaciju i poduzetnost građana. Kao osnovni resurs u tome procesu izdvajaju se „daroviti i radišni mladi ljudi“, a kao temeljna smjernica razvitak obrazovanja i znanosti prema svjetskim kriterijima. U unaprjeđenju kvalitete obrazovanja ističe se središnja uloga nastavnika kao najvažnijeg čimbenika. Obrazovanje bi se trebalo usredotočiti na stjecanje manjih opsega trajnih znanja koja se aktivno usvajaju, a čini podlogu za cjeloživotno učenje i razvoj vještine rješavanja problema. Kao osnovne sastavnice suvremenog odgoja i obrazovanja naglašava se sljedeće: razvojna orijentacija i praćenje tehnološke revolucije, interdisciplinarnost u nastavi, razvoj kreativnosti, poticanje radnih navika i poduzetničkog duha, razvoj ekološke svijesti te odgoj cjelovite i humane ličnosti.

Dvije godine nakon ove uvodne riječi upozorenja, HAZU je objavio novi dokument pod nazivom Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (HAZU, 2004). U dokumentu se problematizira tadašnje stanje u Hrvatskoj, demografska situacija, loša gospodarska situacija, slabosti državnog aparata te za nas najvažnije u kontekstu ovoga izvješća – obrazovanje kao put prema društvu

znanja. Naglašava se važnost ravnopravnog i cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja koje je u skladu sa stalnim promjenama u društvu. Ponovo se ističe značaj izgradnje cjelovite osobe kroz obrazovanje, dakle učiniti ih humanim i kritičkim članovima društva.

Cilj bi obrazovanja trebalo biti povećanje prijenosnog potencijala učenja što se postiže stjecanjem kvalitetnih osnova i trajnih znanja manjeg opsega. Enciklopedijski bi se karakter učenja tj. memoriranja trebao zamijeniti povezivanjem relevantnih informacija i činjenica i pojačavanjem kreativnih i aktivnih aspekata nastave.

HAZU predlaže i izradu kataloga znanja koji definira znanja koja učenik stječe na pojedinim razinama školovanja, a sadržajno treba biti temelj za pisanje programa i izradu udžbenika. Prijedlog je učiniti katalog jasnim i dostupnim te otvorenim za prijedloge, promjene i kritiku javnosti. Od osobite je važnosti staviti naglasak na sadržaje koji su u skladu s tzv. trećom znanstveno-tehnološkom revolucijom te senzibilizirati učenike na stalne promjene koje donosi suvremeno društvo i tehnologija.

I u ovom dokumentu se detaljno opisuje i naglašava uloga učenika u nastavnom procesu, njegovo aktivno sudjelovanje, razvoj samostalnosti i kritičko prosuđivanje valjanosti informacija. Dotiče se i uvijek aktualna tema obrazovanja i cjeloživotnog usavršavanja nastavnika te pitanje napredovanja. Problematizira se nedostatak znanja iz školskoga menadžmenta kod ravnatelja škola kao i nedovoljna povezanost obrazovnog sustava s gospodarstvom. Naposljetku, naglašava se nužnost povezivanja, usporedbe i razmjene iskustava s drugim europskim sustavima te ostvarivanje uvjeta za uvođenje državne mature usklađene s katalogom znanja.

2.2.3. Preporuke za povećanje konkurentnosti Hrvatske (NVK)

U međuvremenu se oglasilo i Nacionalno vijeće za konkurentnost s 55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske (Nacionalno vijeće za konkurentnost, 2004). Vijeće je osnovano kao savjetodavno tijelo koje se sastoji od predstavnika gospodarstva, Vlade, sindikata i znanosti i obrazovanja. Glavni cilj njegova djelovanja je poticanje dijaloga između privatnog i javnog sektora, podizanje razine svijesti o važnosti konkurentnosti, uočavanje jakih i slabih točaka hrvatskog gospodarstva te praćenje politike i mjera koje će pridonijeti produktivnosti Hrvatske.

Dokument pod nazivom 55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske rezultat je rada sedam radnih skupina u kojima su sudjelovali hrvatski stručnjaci iz raznih područja, vodeći gospodarstvenici i društveno angažirani pojedinci. U uvodnom se dijelu dokumenta naglašava da Preporuke nisu mjere koje se isključivo upućuju Vladi na provedbu već predstavljaju skup smjernica koje se daju na razmatranja kako Vladi tako i široj javnosti. Važno je napomenuti da autori dokumenta ističu kako su preporuke zapravo skup prioriteta i mjera koje valja uvoditi na realističan način s obzirom na raspoloživost sredstava te složenost odnosno izvodljivost pojedine mjere. Međutim jednako tako napominju da bi njihovo zanemarivanje i odgađanje samo produbilo Hrvatsko zaostajanje za Europskom unijom i svijetom.

Kao uvod u Preporuke prvo se navodi sedam velikih hrvatskih iluzija od kojih je jedna da imamo visokoobrazovanu i kvalitetnu radnu snagu. U svome prvome izvješću u rujnu 2003. godine, Vijeće između ostaloga navodi da hrvatski obrazovni sustav ne priprema hrvatske građane za izazove društva utemeljenog na znanju.

Nakon tog prvog godišnjeg izvješća, Vijeće je utvrdilo sedam prioriternih područja za poboljšanje hrvatske konkurentnosti. Na prvom je mjestu stavljeno obrazovanje za rast i razvoj. Ističe se dobro poznata činjenica da svaka nacionalna ekonomija i njena konkurentnost ovise prije svega o kvaliteti ljudskih resursa. Pored odgovarajućeg obrazovanja, za poboljšanje konkurentnosti važni su i načini mobilizacije i korištenja znanja u ukupnom društvenom razvoju.

S druge strane, kvaliteta obrazovanja u užem smislu nije samo pitanje formalnog znanja već i stavova pojedinca prema osobnom doprinosu društvu (kreativnom i produktivnom) te sposobnosti stalnog učenja. Drugim riječima, kvalitetno obrazovanje je poticanje produktivnog i kreativnog djelovanja od najranije dobi. Sukladno ovakvom shvaćanju obrazovanja, postavljeni su sljedeći temeljni ciljevi: poboljšanje obrazovne strukture (prvenstveno porast udjela visokoobrazovanih u radnoj snazi), osuvremenjivanje sadržaja i metoda obrazovanja na svim razinama te usmjerenost na razvijanje kompetencija, uspostava sustava vrednovanja i samovrednovanja, povećanje ulaganja države i gospodarstva u obrazovanje te što veće uključivanje djece u predškolski odgoj.

Temeljne preporuke vezane za obrazovanje su sljedeće: povećati uključenost odraslih u programe dodatnog obrazovanja, razviti sustav procjene potrebnih znanja i vještina koji će ustanoviti kratkoročne, srednjoročne i dugoročne potrebe za znanjima i vještinama na tržištu rada, prilagoditi obrazovne programe razvoju vještina potrebnih u budućnosti (prilagoditi kurikulum razvoju temeljnih kompetencija odnosno višefunkcionalnih znanja koja imaju visoku prijenosnu vrijednost), povećati vertikalnu i horizontalnu prohodnost poslijeobaveznog obrazovnog sustava, unaprijediti visoko obrazovanje koje je neučinkovito (studira se predugo), preskupo, zastarjelo i premalog kapaciteta, povećati broj studenata prirodnih i tehničkih znanosti, osuvremeniti obrazovanje nastavnika, provesti eksternu i međunarodnu evaluaciju, povećati ulogu privatnog sektora u obrazovanju, povećati državna ulaganja u obrazovanje te uključiti što više djece u predškolski odgoj.

U zaključku sviji 55 preporuka ponovo se naglašava da je obrazovanje radne snage od ključne važnosti za sva buduća poboljšanja produktivnosti i životnoga standarda. Međutim napominje se i da je reforma obrazovanja dugotrajan proces koji se ne može dogoditi preko noći već postupno. Osnovna je ideja bila da prijedlozi koje je razradila radna skupina Nacionalnog vijeća za konkurentnost služe tek kao početak i temelj za daljnji rad.

2.2.4. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

Pitanje obrazovnog standarda doživjelo je značajne promjene u Hrvatskoj u proteklih 15-ak godina. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa izradilo je razvojni dokument pod nazivom Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., koji je Vlada RH usvojila 9. lipnja 2005. godine. Nakon usvajanja navedenog plana uslijedila su dva značajna koraka u hrvatskom obrazovnom sustavu – uvođenje Eksperimentalnoga nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2005./2006.) prema elementima Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnog standarda (HNOS) te provođenje vanjskog vrednovanja odgoja i obrazovanja korištenjem nacionalnih ispita među učenicima prvih razreda gimnazije.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa u međuvremenu donosi i Odluku o nastavnom planu i programu za osnovnu školu koji se primjenjuje od školske godine 2006./2007., definira ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, opisuje temeljne odrednice odgojno-obrazovnog i odgojnog rada prema Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS-u), nastavni plan za provedbu

nastavnoga programa, odgojno-obrazovne oblike, metode i sredstva izvannastavnoga i izvanučioničkog rada, rad s darovitim učenicima, rad s učenicima s posebnim potrebama, nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti, odgojno-obrazovnu djelatnost stručnih suradnika, rad školske knjižnice te integrativne odgojno-obrazovne sadržaje za osnovnu školu.

Prema HNOS-u, temeljna je odrednica odgojno-obrazovnog i nastavnog rada usmjerenost poučavanja na učenika. Iako se ovakvu odrednicu čini pomalo suviše izdvajati kao temeljnu jer bi poučavanju u svojoj naravi valjalo biti usmjereno na učenika i uzimati učenika kao središte nastavnog procesa, naglašavanje ove odrednice nije nikako niti suviše niti slučajno. Ovaj pomak na konstruktivistički pristup poučavanju u svijetu poznat kao *learner-centred education* razvijao se postupno tijekom čitavog 20. stoljeća (kroz djelovanje znanstvenika poput npr. Jeana Piageta i Leva Vygotskog) ali je puni zamah dobio tek početkom 21. stoljeća kada su individualne razlike i individualne potrebe učenika s jedne strane, a promjene suvremenog društva s druge strane dovele do neposredne nužnosti da se učenika usmjerava k samostalnosti i samoreguliranom učenju koje ga sprema za samostalnu budućnost i prilagodljivost novonastalim situacijama.

Upravo u skladu s takvim tendencijama i Hrvatska svojim nacionalnim standardom dotiče pitanje funkcije i uloge škole kojoj osnovni cilj prestaje biti društveno-kulturna reprodukcija već se školi nameće zahtjev za novom kulturom poučavanja. Navedena kultura podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u nastavni proces, razvoj samostalnosti i odgovornosti te motiviranosti i kompetencija koje su nužne za cjeloživotno učenje. Drugim riječima, osnovna zadaća škole postaje poučiti učenike kako učiti. Takvoj je školi zadaća i poticanje razvoja sustava vrijednosti koje se odnose na suživot i toleranciju prema pripadnicima drugih kultura, razvoj kako osobnih tako i društvenih vrijednosti te pozitivnih stavova i motivacije za napredovanje u raznim poljima ljudskoga djelovanja.

Usmjerenost prema učeniku podrazumijeva prilagođavanje nastave pojedinačnim potrebama učenika, poticanje razvoja svih područja učenikove osobnosti, planiranje nastavnoga rada s ciljevima jasnim kako nastavnicima i učenicima tako i roditeljima/skrbnicima, uvažavanje učenikovih (pred)znanja i ranije stečenih iskustava, uvažavanje vanjskih izvora poučavanja poput medija, praćenje učenikova područja interesa, poticanje samostalnog promatranja, istraživanja, zaključivanja te strategija učenja, odnosno poticanje aktivnosti koje posreduju u razvoju vještine učenja. Usmjerenost prema učeniku uključuje i stvaranje školskog i razrednog ozračja koje se temelji na poštivanju, iskrenosti i solidarnosti, praćenju darovitih učenika te učenika s teškoćama u učenju te pravodobno, jasno i razvidno vrednovanje učenikova rada s konstruktivnim povratnim informacijama o njegovu napredovanju. Značajna sastavnica novoga pristupa uključuje i samovrednovanja i učitelja/nastavnika i učenika, redovitu suradnju učitelja i nastavnika međusobno te učitelja/nastavnika i roditelja.

Pogledamo li zbrojno sve gore spomenute smjernice ovoga nacionalnog standarda, vidjet ćemo da je njihova osnovna značajka usmjerenost na razvoj učenikovih znanja i vještina koje vode k samostalnosti, samoregulaciji u učenju i cjeloživotnom obrazovanju u najširem smislu toga pojma. Ovaj nas pojam vraća na početak onog dijela tranzicijskog perioda (gospodarskog, društvenog i kulturnog) koji je započeo prije nešto manje od dva desetljeća, a u središtu mu je bila suvremena, europski obojena konceptualizacija obrazovno-odgojne djelatnosti.

2.2.5. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

Kao što je ranije rečeno, u ovom je periodu (prvo desetljeće 21. stoljeća) došlo do intenzivnog osvještavanja problema u hrvatskom obrazovanju i hrvatskom društvu općenito. Vladinom Bijelom dokumentu (2001), otvorenom istupu hrvatskih akademika (HAZU 2002, 2004) te Preporukama Nacionalnog vijeća za konkurentnost (2004) slijedilo je već spomenuto uvođenje Eksperimentalnoga nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2005./2006.) prema elementima Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnog standarda (HNOS) te provođenje vanjskog vrednovanja odgoja i obrazovanja korištenjem nacionalnih ispita među učenicima prvih razreda gimnazije.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa donosi i Odluku o nastavnom planu i programu za osnovnu školu koji se primjenjuje od školske godine 2006./2007. Navedenim mjerama i reformskim koracima slijedi donošenje Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) 2011. godine (MZOS, 2011).

Već u uvodnom dijelu dokumenta tadašnji ministar znanosti, obrazovanja i športa dr. sc. Radovan Fuchs sažima sve ranije utvrđene smjernice i preporuke te spominje kontekst promjenljivog tržišnog gospodarstva, konkurentnost, europski suživot te utjecaj informacijskih tehnologija i znanstvenih postignuća. Ponovno se naglašava činjenica da su za sve ciljeve zadane u NOK-u nužne sustavne i dugoročne promjene sustava odgoja i obrazovanja, a Nacionalni okvirni kurikulum smatra se polazištem za sustavne promjene u predškolskom odgoju te osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju.

Radi se o temeljnom i vrlo detaljnom dokumentu u kojemu su prikazane sljedeće sastavnice: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma. Okosnicu čine učenička postignuća razrađena po četiri odgojno-obrazovna ciklusa. Značajno mjesto zauzimaju opisi i ciljevi međupredmetnih tema koje su usmjerene na razvijanje ključnih učeničkih kompetencija koje imaju naglasak na razvoju inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti te socijalnih aspekata učenikova znanja.

Valja napomenuti da se NOK oslanja na kompetencije koje je EU odredila temeljnima za cjeloživotno obrazovanje (Recommendation of the European Parliament and of the Council 2006/962/EC), a Hrvatska ih prihvatila kao dio svoje obrazovne politike. Radi se o sljedećim kompetencijama: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

Značajna sastavnica NOK-a je već više puta spomenuta usmjerenost na dijete i učenika koja podrazumijeva prilagođivanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika, poticaj razvoja svih područja djetetove odnosno učenikove osobnosti, raznolikost sadržaja, organizacije i tempa nastave, prihvaćanje različitosti među pojedincima, poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktičnu primjenu naučenoga, poticanje sudjelovanja, promatranja, samostalnog istraživanja, zaključivanja, odnosno učenja kako učiti.

Usmjerenost na dijete odnosno učenika pretpostavlja i omogućavanje stvaranja smislene obrazovne cjeline što se između ostaloga planiralo provesti ostvarivanjem međupredmetnih i interdisciplinarnih tema. Nacionalni okvirni kurikulum predviđa sljedeće međupredmetne teme: osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te građanski odgoj i obrazovanje.

Ciljevi međupredmetnih tema izrazito su vrijedni, ali i ambiciozno postavljeni. Uključuju složena znanja, vještine, osjećaje i stavove kao što su npr. samopouzdanje i sigurnost u osobne sposobnosti i identitet, organizacijske sposobnosti za donošenje odluka, postavljanje ciljeva, rješavanje problema, planiranje i vođenje, sposobnost uviđanja posljedica svojih i tuđih stavova i postupaka, razvijanje samopoštovanje i samopouzdanje te razvijanje i održavanje pozitivne, poštovanjem ispunjene odnose s različitim ljudima u raznolikim situacijama, uključujući posao, dom i širu zajednicu, postavljanje bitnih i na problem usmjerenih pitanja, služenje informacijama iz različitih izvora, preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i uspjeh postignut učenjem i još mnoge druge.

Naposlijetku valja istaknuti da je jedan od javnosti vjerojatno najvidljivijih elemenata promjene koju donosi NOK uvođenje državne mature kao stalnoga sustava vanjskoga praćenja ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Njezin je cilj naravno mjerljivost i usporedivost znanja, vještina, sposobnosti, stavova i vrijednosti koje učenik stječe tijekom školovanja.

2.2.6. Pilot projekt e-škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (CARNET)

Sljedeći odgojno-obrazovni projekt kojeg ćemo spomenuti, a koji je također značajan prethodnik, ali i suvremenik aktualnom eksperimentalnom programu Škola za život, jest CARNET-ov pilot projekt e-Škole ili punim imenom e-Škole: Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilot projekt). Pilot projekt e-Škole je zapravo dio šireg programa e-Škole. Nositelj je projekta Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET, a mjerodavno tijelo nadležno CARNET-u je MZOS kojemu je nadležna Vlada RH. Cjelokupan se Program e-Škole provodi kroz više projekata informatizacije školskog sustava i to u razdoblju od 2015. do 2022. godine. Pilot projekt je trajao od 2015. do 2018. godine, a druga se faza projekta planira u razdoblju od 2019. do 2022. godine te bi trebala počivati na rezultatima pilot projekta.

Svrha pilot-projekta e-Škole bila je uspostaviti sustav razvoja digitalno zrelih škola kroz pilotiranje i evaluaciju primjene IKT-a u obrazovnim i poslovnim procesima u 10% škola u Republici Hrvatskoj. Cilj je bio pilotirati organizacijske, tehnološke i obrazovne koncepte uvođenja IKT-a u obrazovne i poslovne procese u odabranim školama kroz dvije školske godine. Kao što je ranije spomenuto, rezultati i iskustva stečena u pilotnoj fazi trebala su poslužiti za razvoj strategije za implementaciju sustava digitalno zrelih škola u cijelom sustavu osnovnog i srednjeg obrazovanja u Republici Hrvatskoj, odnosno za primjenu u drugoj fazi projekta (2019.-2022.).

Cilj cjelokupnog programa (e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće) jest postupno razvijanje digitalno zrele škole. Pod pojmom digitalno zrele škole podrazumijeva se "stupanj u kojem organizacija koristi sofisticirane alate kako bi usmjeravala izvedbu i pokazala posvećenost tehnologiji i inicijativama koje su vođene tehnologijom, kao i digitalno upravljanim procesima" (Coleman Parkes Research, 2014).

Rezultati citiranoga istraživanja pokazali su da je upravo obrazovni sektor najnapredniji u smislu percepcije važnosti prijelaza iz digitalne transformacije u digitalnu zrelost, a čak 80% obrazovnih

rukovoditelja drži da je digitalna zrelost prioritet njihove organizacije. Zanimljiv je i podatak da i većina smatra je digitalnu zrelost moguće postići u roku od dvije godine.

U Hrvatskoj, u sklopu pilot projekta e-Škole, digitalno su zrele škole definirane kao "škole na visokom stupnju integriranosti IKT-a u život i rad škole" (CARNET, 2016a). U tim se školama IKT sustavno koristi u upravljanju školom te u učenju i u poučavanju. U nastojanju da pilot projekt bude zasnovan na relevantnim procjenama situacije CARNET u suradnji s Fakultetom organizacije i informatike Sveučilišta u Zagrebu razvija dokument pod nazivom Okvir digitalne zrelosti škola (CARNET, 2016b). Određena su područja i razine digitalne zrelosti škola te osmišljeni instrumenti za njeno samovrednovanje i vanjsko vrednovanje.

Okvirom se opisuje sljedećih pet područja digitalne zrelosti: vodstvo, planiranje i upravljanje; IKT u učenju i poučavanju; razvoj digitalnih kompetencija; IKT kultura te IKT infrastruktura. Definira se i jednako toliko razina digitalne zrelosti škole: digitalno neosviještene; digitalne početnice; digitalno osposobljene; digitalno napredne i digitalno zrele škole. Daje se i detaljna definicija digitalne kompetencije koja se opisuje kao skup kompetencija potrebnih za obavljanje određenih aktivnosti u školi uz upotrebu digitalnih tehnologija i resursa. Drugim riječima, određene se skupove kompetencija povezuje s vrstama poslova temeljnih korisnika školi: nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnog osoblja. Najšire govoreći, kao opći cilj programa e-Škole postavljeno je općenito jačanje kapaciteta osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovnog sustava s ciljem osposobljavanja učenika za tržište rada, daljnje školovanje i cjeloživotno učenje.

2.2.7. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) i Smjernice za izradu standarda zanimanja

Upravo nas cilj osposobljavanja za tržište rada i pitanje potreba tržišta rada dovode do posljednja dva dokumenta čiji sadržaj želimo spomenuti u sklopu ovoga izvješća, a to su Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Narodne novine, broj 22/2013 i 64/2018) te Metodologija za izradu standarda zanimanja čije Smjernice (Smjernice za izradu standarda zanimanja, Ministarstvo rada i mirovinskog sustava) su u radnoj verziji objavljene 2016. godine.

Kao što je ranije spomenutu, radi se o reformskom instrumentu kojim se određuje cjelokupan sustav kvalifikacija na svim odgojno-obrazovnim razinama. Naime, usklađivanje obrazovnog sustava s tržištem rada jedan je od temeljnih prioriteta u Hrvatskoj. Sustav kvalifikacija trebao bi se temeljiti na ishodima učenja odnosno kompetencijama koje su u skladu s potrebama na tržištu rada. U općim odredbama Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru navodi se da se zakonom utvrđuje povezivanje HKO-a s Europskim kvalifikacijskim okvirom (EQF) i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja (QF-EHEA). Ova odrednica govori o važnosti povezivanja HKO-a s europskim kvalifikacijskim okvirima što bi trebalo rezultirati boljim prepoznavanjem naših kvalifikacija na jedinstvenom europskom tržištu.

Navedeni zakon jasno definira niz ključnih pojmova kao što su: kvalifikacija i vrsta kvalifikacije, kompetencije, skup ishoda učenja, skup kompetencija za cjeloživotno učenje, standard kvalifikacije, standard zanimanja, formalno učenje, neformalno učenje i informalno učenje, cjeloživotno učenje, vrednovanje skupova ishoda učenja i druge.

Jasno su artikulirani i ciljevi HKO-a: osiguravanje uvjeta za kvalitetno obrazovanje i učenje u skladu s potrebama osobnog, društvenog i gospodarskog razvoja, socijalne uključenosti te ukidanja svih oblika

diskriminacije; razvijanje osobne i društvene odgovornosti te primjena demokratskih načela u poštivanju temeljnih sloboda i prava te ljudskog dostojanstva; jačanje uloge ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje; razvijanje kvalifikacija na osnovama jasno definiranih ishoda učenja temeljem kojih se kvalifikacije svrstavaju prema različitim vrstama; razumijevanje različitih kvalifikacija i ishoda učenja te njihovih međuodnosa; osiguravanje uvjeta za jednaku dostupnost obrazovanju tijekom cijelog života, za višesmjernu horizontalnu i vertikalnu prohodnost, stjecanje i priznavanje kvalifikacija; osiguravanje gospodarskog rasta temeljenog na znanstveno--tehnološkom razvoju; jačanje konkurentnosti hrvatskoga gospodarstva koja se temelji na ljudskim potencijalima; postizanje zapošljivosti, pojedinačne i gospodarske konkurentnosti te usklađenoga društvenog razvoja temeljenog na obrazovanju; uspostavljanje koordiniranog sustava osiguravanja kvalitete postojećih i novih kvalifikacija; izgradnja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnoga i informalnog učenja; uspostavljanje i održiv razvoj partnerstva između nositelja i dionika kvalifikacijskog sustava; jednostavnost prepoznavanja i priznavanja inozemnih kvalifikacija u Republici Hrvatskoj i hrvatskih kvalifikacija u inozemstvu; sudjelovanje u procesu europskih integracija uz uvažavanje odrednica koje daju EQF i QF-EHEA, smjernica Europske unije i međunarodnih propisa; očuvanje pozitivnih naslijeđa hrvatske obrazovne tradicije; unapređenje i promoviranje obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Jasno je vidljivo da su navedeni ciljevi izrazito sveobuhvatni, zahtijevaju korjenite i dugoročne promjene na svim razinama obrazovanja i društva općenito, ali podrazumijevaju i značajnu angažiranost pojedinaca i izgradnju osobne odgovornosti. S obzirom na ove ciljeve, ali i sve ranije spomenute reformske korake, smjernice i preporuke koje su prisutne u Hrvatskoj i predstavljene hrvatskoj javnosti, više je nego li razvidno da je Škola za život bila logičan i nužan korak k reformi hrvatskog pristupa obrazovanju.

Ključni konceptualni alat započetog niza promjena postaje Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, kao krunski i sveobuhvatni dokument usvojen u Hrvatskom saboru 2014. godine. U skladu sa Strategijom, jedan od glavnih ciljeva postalo je provođenje Cjelovite kurikularne reforme (CKR).

2.3. Opis situacije uvođenja i provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život

2.3.1. Nove boje znanja - Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (MZOS)

Tri godine nakon objavljivanja NOK-a, MZOS objavljuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) koji kao polazište uzima NOK, ali i još nekoliko relevantnih dokumenata uključujući i Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014).¹⁸ Puni naziv potonjeg dokumenta je Nove boje znanja – Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, a sam naziv dokumenta simbolički upućuje na pet temeljnih sastavnica nove strategije (svaku predstavlja jedna boja), a to su: cjeloživotno učenje, rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, visoko obrazovanje, obrazovanje odraslih te znanost i tehnologija.

¹⁸ Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije donio je Hrvatski sabor 17. listopada 2014. godine, a objavljena je u Narodnim novinama, broj 124/2014. 24. listopada 2014. godine. Hrvatski je sabor jednoglasno usvojio Strategiju jer nijedna politička opcija nije bila protiv nje i Cjelovite kurikularne reforme (Jokić, Ristić Dedić, 2018).

U ovom se iscrpnom dokumentu dotiču gotovo sve relevantne teme i problematika sviju razina obrazovanja. S obzirom na temu i fokus ovoga izvješća, kratko ćemo se osvrnuti na prve dvije sastavnice ove strategije.

U kontekstu cjeloživotnog učenja opisuje se pet osnovnih ciljeva: izgraditi sustav za identificiranje, poticanje i razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te ojačati službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje, unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete, razviti procese i sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, unaprijediti sustav trajnoga profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika te proširiti i unaprijediti primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju. Ističe se potreba da ishodi cjeloživotnog obrazovanja rezultiraju razvojem osobnih potencijala i budu elementom aktivnog građanstva. Strategija predviđa sustav koji na cjeloživotno učenje potiče pojedince, ali jednako tako naglašava i organizacije (unutar gospodarstva te javne, državne i lokalne uprave) kojima je zadatak neprestano učiti i podržavati učeće okruženje.

U okviru ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja postavljaju se sljedeći ciljevi: unaprijediti razvojni potencijal odgojno-obrazovnih ustanova, provesti cjelovitu kurikularnu reformu, izmijeniti strukturu osnovnog obrazovanja, podići kvalitetu rada i društvenog ugleda učitelja/nastavnika, unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, razviti cjelovit sustav podrške učenicima, osigurati optimalne uvjete rada odgojno-obrazovnih ustanova te ustrojiti sustav osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja.

Strategija uzima u obzir strateške zaključke na europskoj razini – Strateški okvir za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju te novi strateški okvir Europske komisije za obrazovanje (Rethinking Education, 2012). Strateški okvir za europsku suradnju predviđa osnaživanje koncepta cjeloživotnog učenja, unapređivanje kvalitete i djelotvornosti obrazovanja i osposobljavanja, promicanje jednakosti, socijalne kohezije i aktivnoga građanstva te osnaživanje kreativnosti i inovativnosti na svim razinama i u svim vrstama obrazovanja. Novi strateški okvir Europske komisije za obrazovanje snažno naglašava važnost ulaganja u obrazovanje bez obzira na otežane ekonomske okolnosti. Ističe se značaj razvoja vještina nužnih za učinkovitu prilagodbu promjenjivim životnim okolnostima. Naglasak je na unapređivanju kvalitete ranog i predškolskog te školskog odgoja i obrazovanja i prevenciji ranog napuštanja školovanja.

Kao i u ranijim srodnim dokumentima, važno mjestu zauzimaju i koraci prema boljem povezivanju obrazovanja i osposobljavanja s tržištem rada te prema unapređivanju odgojno-obrazovnih ishoda i vještina važnih za snalaženje u životu. Tu se svakako uvrštava i često zanemarivano osnaživanje strukovnog obrazovanja.

Vratimo li se na postavljene ciljeve, vidimo da se prvi odnosi na razvojni potencijal odgojno-obrazovnih ustanova. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. vidi autonomiju odgojno-obrazovnih ustanova kao mogućnost samoreguliranja, nasuprot izvanjskomu reguliranju koje se postiže propisima i odlukama obrazovnih vlasti. Potrebno je uspostaviti optimalnu razinu autonomije koja se definira kao maksimalna razina slobode na kojoj je moguće jamčiti ujednačenu visoku kvalitetu obrazovanja u cijelomu obrazovnom sustavu. Autonomija zahtjeva osjetno veće ovlasti i slobodu odgojno-obrazovnih djelatnika i ustanova u odlučivanju ponajprije o kurikulumu, ali i o organizaciji poučavanja i učenja i rada škole u cjelini.

Drugi je cilj provođenje Cjelovite kurikularne reforme. U uvodnom dijelu rasprave o ovome cilju jasno se opisuje kronologija i svrha prijašnjih strateških dokumenata, počevši od dokumenta Hrvatska u 21. stoljeću (2001), zatim ranije spomenutog Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. godine (2005), preko HNOS-a te Nastavnog plana i programa za osnovnu školu iz 2006. godine. Tim su dokumentima započele kvalitativne promjene u osnovnim školama u dijelu koji se odnosi na programske sadržaje.

Autori Novih boja znanja napominju da su navedenim nastavnim planom i programom za osnovnu školu određena odgojno-obrazovna postignuća učenika na razini pojedinog predmeta te se pokušalo utjecati na načine izvedbe odgojno-obrazovnog procesa. Međutim ističu i činjenicu da na srednjoškolskoj razini, osobito u gimnazijama, nije bilo većih programskih promjena od sredine 1990-ih. Autori se kratko osvrću i na NOK te ga opisuju kao dokument kojim se pokušalo ostvariti usklađivanje različitih razina i vrsta odgoja i obrazovanja. Spominju se i dva i izuzetno značajna momenta koja su obilježila period od 2008. do 2014. godine, a to je donošenje Strategiji razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. te rad na izradi Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO).

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) kao strateški je cilj imala razvoj kvalifikacija temeljenih na kompetencijama i ishodima učenja. Nizom projekata pokrenut je proces utvrđivanja metodologije i izrade standarda zanimanja, kvalifikacija te kurikuluma za stjecanje pojedinih kvalifikacija u strukovnom obrazovanju. Eksperimentalna provedba strukovnih kurikuluma počela je u školskoj godini 2013./2014.

Drugi moment je intenzivan rad na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Narodne novine, broj 22/2013 i 64/2018). Radi se o reformskom instrumentu kojim se određuje cjelokupan sustav kvalifikacija na svim odgojno-obrazovnim razinama. Sustav počiva na standardu zanimanja i standardu kvalifikacija koji se temelje na ishodima učenja. Vjerojatno najznačajnija karakteristika HKO-a jest njegovo polazište, a to su potrebe tržišta, pojedinca i društva u cjelini. Međutim, autori Novih boja znanja ističu manjak koordinacije pri planiranju i izradi navedenih dokumenata obrazovne politike te navode niz posljedica poput nepostojanja zajedničkih odgojno-obrazovnih vrijednosti, načela i ciljeva različitih odgojno-obrazovnih razina i vrsta, neujednačenost u konceptualnom određenju pojmova (kurikulum, kompetencije, ishodi i postignuća), nedostatak koordiniranja u metodološkom pristupu izradi kurikuluma i određivanju ishoda i postignuća, te nepostojanje koherentnoga sustava praćenja i vrednovanja ishoda i postignuća.

Upravo zbog ovakvih nedosljednosti i manjka koordinacije, u Novim bojama znanja se naglašava važnost ne samo kontinuiteta strateškog razvoja već i provedbe Cjelovite kurikularne reforme (CKR) koja podrazumijeva povezivanje sastavnica odgojno-obrazovnog sustava u koherentnu, fleksibilnu i učinkovitu cjelinu. Navode se sljedeće glavne smjernice kurikularne reforme:

- a) razvoj temeljnih *kompetencija* za cjeloživotno učenje;
- b) jasno definirani *odgojno-obrazovni ishodi* koji nisu isključivo kognitivne prirode (znanja), nego u skladu s određenjem temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, uključuju i razvoj vještina, stavova kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, inicijativnosti, poduzetnosti, estetskog vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge;

- c) otvoreni *didaktičko-metodički sustavi* koji omogućuju odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, djeci i učenicima slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika rada;
- d) jasno određeni *standardi/kriteriji razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda*, čime će se osigurati osnova za objektivniju, valjaniju i pouzdaniju procjenu različitim oblicima i vrstama unutarnjeg i vanjskog vrednovanja.

Uz to, u skladu s određenjem Nacionalnoga okvirnog kurikulumu (2011) i Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) te u svrhu ostvarenja vizije kurikularne reforme, naglašena je usmjerenost odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj prema razvoju generičkih kompetencija. Kompetencije se određuju kao međusobno povezan sklop znanja, vještina, stajališta i vrijednosti.

Cjelovitim kurikularnim i strukturnim promjenama bi se:

- *djeci i mladim osobama* osiguralo korisnije i smislenije obrazovanje, u skladu s njihovom razvojnom dobi i interesima te bliže svakidašnjem životu; obrazovanje koje će ih osposobiti za suvremeni život, svijet rada i nastavak obrazovanja;
- *učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova* osiguralo osnaživanje uloge i jačanje profesionalnosti, veću autonomiju u radu, kreativniji rad, smanjenje administrativnih obveza, motivirane učenike i smanjivanje vanjskih pritisaka;
- *roditeljima* omogućila veća uključenost u obrazovanje djece i život škole, dala jasno iskazana očekivanja, ponudilo objektivnije ocjenjivanje i vrednovanje, uputile smislene i češće povratne informacije o postignućima njihove djece;
- *društvu* osigurala osnova za aktivno, odgovorno i konstruktivno djelovanje djece i mladih osoba u različitim zajednicama;
- *gospodarstvu* omogućila veća povezanost s odgojno-obrazovnim sustavom i osnova za konkurentnost.

Pokazuje se, dakle, da (ne)pripremljenost i uspjeh ukupne Strategije za tako važne i složene promjene koje su njome programirane i usmjerene k boljitku hrvatskoga školstva traži sustavnu provedbu Cjelovite kurikularne reforme kao prvog u nizu reformskih koraka. Stoga ćemo se ovdje ukratko osvrnuti na iskustvo i izazove u njezinu osmišljavanju i provedbi iz perspektive kraja 2019. godine, a nakon svih događaja i obrata povezanih s pokušajima uvođenja i primjene Cjelovite kurikularne reforme od veljače 2015. do danas.

2.3.2. Cjelovita kurikularna reforma (CKR): prvi put

Cjelovita kurikularna reforma (CKR) prva je mjera kojom je započela realizacija Strategije prihvaćene u Hrvatskome saboru u listopadu 2014. Zajedno s ciljem 3. dijela Strategije koji se odnosi na rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, provedba reforme predstavljala je najsloženiju promjenu predviđenu usvojenom Strategijom. Zamišljena je kao početak smislene i cjelovite transformacije hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava te kao nastavak već spomenutih i kratko opisanih pokušaja i reformskih inicijativa u njegovom osuvremenjivanju nakon osamostaljivanja Republike Hrvatske.

Cjelovita kurikularna reforma osmišljena je sveobuhvatno, odnosi se na sve razine i vrste odgoja i obrazovanja i usmjerena je na sljedeća četiri jednakovrijedna elementa (Slika 1.).

Slika 1. Elementi Cjelovite kurikularne reforme (prema Jokić, 2017)



Neke su osnovne smjernice Cjelovite kurikularne reforme (Jokić, 2017):

- razvoj generičkih kompetencija nužnih za život i rad u 21. stoljeću;
- povećanje razine funkcionalnih pismenosti učenika;
- povezanost odgoja i obrazovanja s interesima, životnim iskustvima, potrebama i mogućnostima učenika;
- povezanost odgoja i obrazovanja s potrebama društva i gospodarstva;
- jasno određenje odgojno-obrazovnih ishoda, i to ne samo onih vezanih uz znanja već i onih koji osiguravaju razvoj vještina, stavova, vrijednosti, kreativnosti, inovativnosti, kritičkoga mišljenja, estetskoga vrednovanja, inicijativnosti, poduzetnosti, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge;
- osiguravanje veće autonomije odgojno-obrazovnih radnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, ali i poticanje primjene metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova uz podršku učitelja/nastavnika i u interakciji s drugim učenicima;
- jasno određenje kriterija razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda, čime se osigurava osnova za objektivnije i valjano vrednovanje učeničkih postignuća;
- korjenita promjena vrednovanja, ocjenjivanja i izvješćivanja o postignućima učenika u smjeru vrednovanja kao integralnoga dijela procesa učenja.

Iz pera voditelja prve ekspertne radne skupine saznajemo kako je u razdoblju od veljače 2015. do lipnja 2016. godine do završetka doveden rad na Dionici A¹⁹ Cjelovite kurikularne reforme. U ovoj je dionici uz

¹⁹ Dionica A CKR-a obuhvaća: Izradu kurikularnih dokumenata, izradu podloga i modela za sustav vrednovanja, ocjenjivanja i izvješćivanja o učeničkim postignućima, osposobljavanje odgojno-obrazovnih radnika, senzibiliziranje javnosti: osmogodišnja osnovna škola + postojeće trajanje srednje škole (8 + 3/4).

sedmeročlanu Ekspertnu radnu skupinu (ERS)²⁰ sudjelovalo više od 500 članova stručnih radnih skupina (SRS) i 50 osoba kao podrška Cjelovitoj kurikularnoj reformi u okviru Jedinice za stručnu i administrativnu podršku (JSAP). U konzultantskom je postupku sudjelovalo 218 stručnjaka. Rad se većinom odvijao u računalnom oblaku i na redovitim sastancima. Održano je preko 1000 fizičkih i više tisuća online sastanaka. Članovi SRS-a su isplaćeni isključivo po izvršenom zadatku i u skladu s osobnim doprinosom. Reforma je predstavljena u preko tisuću navrata. U svrhu dorade, rasprave i poboljšanja dokumenata te s ciljem osiguranja visoke razine demokratičnosti i transparentnosti u izradi kurikularnih dokumenata po prvi puta u Hrvatskoj predviđena su i izvedena dva kruga savjetovanja. Prvo je organizirana stručna rasprava nakon koje je uslijedilo i savjetovanje sa zainteresiranom javnošću (Jokić, 2017).

Sama konceptualizacija Cjelovite kurikularne reforme te način na koji je osmišljena i vođena, u spomenutom razdoblju od veljače 2015. godine do lipnja 2016. godine, izazvala je velik interes kako stručne, tako i šire javnosti, ali i podijeljena mišljenja o mogućnosti njezine primjene i ostvarenja.

S jedne strane, Cjelovita kurikularna reforma najavljivana kao inovativna i korjenita promjena sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske imala je brojne pobornike i snažnu podršku. Da se radilo o jedinstvenom reformskom pothvatu najbolje pokazuje potpora javnosti, peticije i prosvjedi u kojima je sudjelovalo više desetaka tisuća građana 1. lipnja 2016. i 1. lipnja 2017. godine.²¹ Vođeni otporom pokušajima vlasti da uspori započete reformske procese, svojom su reakcijom iskazali pozitivne stavove o reformi i tako dali za pravo tvorcima izvorišnih ideja i glavnih rješenja Cjelovite kurikularne reforme smatrati je uspješno započetim projektom. Određeni osjećaj ispravnog reformskoga smjera u osnovi je razumljiv ima li se u vidu da je Cjelovita kurikularna reforma mobilizirala snažnu potporu predloženim promjenama u okruženju u kojem je zanemarivanje i neuspjeh mnogih strukturnih reformskih pokušaja odlika već nekoliko političkih garnitura na vlasti u Republici Hrvatskoj. Iz te perspektive posve je razumljiva želja prvih reformatora da se odupru kontinuitetu političkog pritiska, politikama nečinjenja i marginalizaciji Cjelovite kurikularne reforme. Iako pomalo ishitrena, razumljiva je i reakcija voditelja prve ekspertne radne skupine CKR-a u vidu ocjene da su Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti i obrazovanja svojim djelovanjem od 2016. godine pokazali da u potpunosti odustaju od temeljnih ideja i rješenja predloženih Cjelovitom kurikularnom reformom i Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (Jokić, Ristić Dedić, 2018).

Unatoč znatnoj podršci, Cjelovitoj kurikularnoj reformi su upućene i brojne zamjerke. Na osnovi preko stotinu recenzija istaknutih stručnjaka, akademika i vanjskih članova suradnika Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: učitelja, nastavnika i profesora sa škola, visokoškolskih nastavnika i sveučilišnih profesora te znanstvenika kao i drugih stručnjaka izneseni su i

²⁰ Ekspertna radna skupina (ERS) koju su činili Branislava Baranović, Branka Vuk, Ružica Vuk, Suzana Hitrec, Tomislav Reškovac, Zrinka Ristić Dedić i Boris Jokić (voditelj) izabrana je po javnom pozivu u siječnju 2015. Ova je skupina zajednički i autorski osmišljavala i vodila sve procese CKR-a u razdoblju od veljače 2015. do lipnja 2016. godine (Jokić, Ristić Dedić, 2018).

²¹ Nekoliko fotografija s prosvjeda podrške Cjelovitoj kurikularnoj reformi pod sloganom „Hrvatska može bolje“ nalaze se u prilogu Izvješća.

brojni kompleksni argumenti i negativna mišljenja objedinjena u tri knjige u elektroničkom obliku na mrežnim stranicama Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora.²²

Na opsežnim stručnim raspravama koje su održane u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti, u Rektoratu Sveučilišta u Zagrebu, u Hrvatskome pedagoško-književnom zboru, u Matici hrvatskoj, u školama i na fakultetima te drugdje upućene su ozbiljne stručne kritike prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme, koje su dovele u pitanje provedivost CKR-a i usklađenost CKR-a s potrebama razvoja Hrvatske.

Radi autentičnosti, evaluaciju prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (CKR) i preporuke za potrebnu reviziju Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti iz 2016. godine prenosimo niže u tekstu u cijelosti.

Reformom hrvatskoga obrazovnog sustava treba nastaviti kontinuirani proces unapređivanja kvalitete hrvatskoga školstva. Odmah treba krenuti s rasterećivanjem školskoga gradiva suvišnih podataka, što već godinama predlaže Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

(1) Sadašnji prijedlog CKR-a ne može poslužiti kao temelj za kurikulnu reformu nego ga najprije treba bitno revidirati, promijeniti i mnoge dijelove iznova napisati. CKR obiluje pogreškama, krivim koncepcijama, nejasnim formulacijama i dubinskim nerazumijevanjem nastavnih sadržaja i metoda.

- Metodologija izrade kurikuluma kroz tablice s ishodima učenja (a posebno četiri razine usvojenosti koje se najčešće poistovjećuju s ocjenama) neproverena je u praksi i neprikladna za nastavu temeljnih znanja iz društveno-humanističkih, umjetničkih, prirodoslovno-matematičkih, tehničkih i biotehničkih područja. Tu metodologiju treba izložiti argumentiranoj širokoj javnoj raspravi te vjerojatno odbaciti, a kao orijentir koristiti metodologiju srednjoeuropskih zemalja. Vijeće smatra da ne postoji jamstvo da će podvrgavanje cjelokupnoga sustava školstva kurikulnome pristupu kroz ishode učenja i kompetencije dati bitno bolje rezultate nego već postojeći sustav.
- Kurikulum ne određuje temeljna znanja i obrazovni minimum u smislu precizne artikulacije tema, tekstova i sadržaja koje učenik/ca treba svladati tijekom jednoga obrazovnog razdoblja. Usredotočenje na „ishode učenja” potisnulo je u drugi plan važan sadržaj: znanje koje treba biti osnova u kurikulumu. Nisu korištena iskustva nekih od najuspješnijih obrazovnih sustava u Europi. Sadašnji tekst sadrži dosta dijelova izravno preuzetih iz različitih izvora (od kurikuluma nekih manje poznatih škola u središnjim regijama Sjedinjenih Američkih Država do kurikuluma Zapadne Australije), a koji međusobno često nisu usklađeni.
- Pojedini segmenti CKR-a, koje su izradili članovi Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava, nisu u skladu sa znanstvenim činjenicama i spoznajama, vjerojatno kao posljedica manjkavoga dubljeg poznavanja matičnih znanstvenih disciplina, pa ih treba pisati iznova. To je moguće ispraviti samo uz prethodno znatno proširenje i povećanje stručnosti Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava. Dokumenti CKR-a sadrže mnoga ponavljanja, što je nepotrebno i suvišno, a uvodi zbrku. Ukupni tekst treba svesti na znatno manji opseg po uzoru na srednjo europske kurikulume.

²² Riječ je o tzv. knjižnoj trilogiji: Bijela knjiga (2015) – Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva; Plava knjiga (2016) – Prilozi za raspravu o cjelovitoj kurikularnoj reformi; Crvena knjiga (2017) – Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi (dostupno na poveznici: <http://hpkz-napredak.hr/novi-kurikul/>).

- (2) Izbornost na kojoj se inzistira u dokumentima CKR-a nije obrazložena i nisu navedeni ciljevi koje se njome žele postići. Stajalište je Vijeća da izbornost treba smanjiti na razumnu mjeru i prilagoditi uvjetima i tehničkoj opremljenosti hrvatskih škola. Osobito je neprihvatljivo de facto ukidanje općih gimnazija „prisiljavanjem” učenika u 2. razredu gimnazije da odabere neki od smjerova. Takav pristup može posebno naškoditi području prirodnih, tehničkih i matematičkih znanosti (STEM), koje je od vitalnoga značenja za gospodarski razvoj Hrvatske.
- (3) Potrebno je preispitati ukupni predviđeni sadržaj znanja koja učenici trebaju svladati. Događa se da su neka znanja izostala, a potrebna su za izazove budućnosti. A kako se ukupni fond sati ne može bitnije mijenjati, treba odrediti na račun kojih će se područja omogućiti uvođenje novih znanja.
- (4) Nastavnici u hrvatskim školama u ovome trenutku nisu dovoljno osposobljeni, a ne postoje ni materijalni i tehnički preduvjeti za velike i nagle promjene u postojećemu sustavu obrazovanja.
- (5) U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije nisu navedeni rokovi ni potrebna sredstva za provođenje reforme hrvatskoga obrazovnog sustava. Kao što se navodi u uvodu Strategije, ljudski i materijalni resursi kojima Hrvatska raspolaže ograničeni su i stoga je izuzetno važno prethodno odrediti hodogram promjena i rokove kao i potrebna sredstva, a tek potom pristupiti reformi.
- (6) CKR nije usklađen s programima institucija koje obrazuju osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike koji bi ju trebali provoditi. Također postoji opasnost da će kompetencije i znanja učenika na kraju srednjoškolskoga obrazovanja biti u neskladu s očekivanjima visokih učilišta na kojima mogu nastaviti studij.
- (7) Dokumenti CKR-a nisu usklađeni s važećim pozitivnim pravnim propisima koji reguliraju područje odgoja i obrazovanja.

Preporuke Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti:

- (1) Kao što je predložio i Odbor za obrazovanje, znanost i kulturu Sabora Republike Hrvatske, Ekspertnu radnu skupinu potrebno je proširiti. U Ekspertnu radnu skupinu i u sva predmetna povjerenstva nužno je uključiti vrhunske stručnjake međunarodne prepoznatljivosti, osobito iz STEM područja, hrvatskoga jezika i povijesti.
 - (2) Reforma našega školstva jest nužnost, ali joj treba pristupati postupno i nakon temeljite analize postojećega stanja, uz stalni nadzor najvišega državnog tijela, to jest Sabora Republike Hrvatske.
 - (3) Metodologiju cjelovite kurikularne reforme treba nužno promijeniti.
 - (4) Tablice u kojima se prožimaju koncepti i ishodi učenja u nastavi valja u cijelosti izostaviti iz CKR-a jer se u radu s učenicima ne mogu ni koncepcijski ni sadržajno s uspjehom uključiti u nastavu.
- U opis pojedinih tema valja uključiti pomno odabrane, promišljene sadržaje, dakle one najvažnije bez kojih uspješan nastavni rad s učenicima ne bi bio moguć.
 - Ako se promjene ne bi unijele u CKR, to bi značilo da nastavnik mora sam oblikovati sadržajno ustrojstvo tema, dakle nastavu ili da se mora oslanjati na postojeće udžbenike, što ne bi bilo dobro rješenje. Nastava se mora oslanjati na sustav znanja uključen u dokument kurikularne reforme.

- (5) Veći naglasak u Cjelovitoj kurikularnoj reformi treba dati sadržajima iz područja STEM-a, nacionalne povijesti, hrvatskoga jezika, književnosti i kulture, kao što je i istaknuto u Deklaraciji o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
- (6) Središnje pitanje realizacije kurikularne reforme jest prethodno intenzivno i kontinuirano stručno osposobljavanje učitelja, nastavnika i profesora uz odgovarajuću materijalnu i statusnu stimulaciju te osiguranje adekvatne opremljenosti škola. Vijeće se zalaže za veće uključivanje hrvatskih sveučilišta i javnih znanstvenih i kulturnih instituta pri donošenju ključnih dokumenata, kao i u provođenje reforme, s obzirom da je temeljni preduvjet svake reforme školstva obrazovanje učitelja, nastavnika i profesora kao i predviđanje budućih razvojnih trendova gospodarstva i društva.
- (7) Za uspješno provođenje reforme obrazovanja izuzetno je važno poštivati legislativu i donijeti dopune zakona. Zbog toga je neophodno odrediti nadležno tijelo odgovorno za provođenje i nadzor promjena u obrazovnome sustavu.
- (8) Vijeće zastupa stajalište da se predlagatelj reformi ne može ni u preambulama ni u dokumentima pozivati na podršku Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti ako ne usvoji sve nužne primjedbe ovoga Vijeća.
- (9) Tekst zaključnoga dokumenta, koji su prema odluci Vijeća u završnome obliku izradili akademici Ranko Matasović, Krešimir Nemeć i Dario Vretenar uz uvažavanje primjedbi prof. emer. Igora Čatića, akademika Tomislava Raukara i prof. Dubravke Salopek Weber, Vijeće je prihvatilo jednoglasno.

Kao što se može vidjeti iz recenzija, evaluacije i preporuka slijedi da prijedlog Cjelovite kurikularne reforme nije primjenjiv. Sukladno recenzijama članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti kao i prema srednjoeuropskoj praksi predložena je nova vizija kurikularne reforme pod radnim nazivom Hrvatska srednjoeuropska kurikularna reforma obrazovanja (HSEKRO). HSEKRO je usmjeren na razvoj Hrvatske u uvjetima 21. stoljeća sa srednjoeuropskim modelom školstva kao orijentir.

Temeljem izrečenih kritičkih primjedbi i odluke saborskog Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu o tome da se u određenim disciplinama proširi stručna radna skupina, voditelj prve ekspertne radne skupine za provedbu Cjelovite kurikularne reforme Boris Jokić objavio je kako se očito više nema povjerenja u njega da vodi proces kurikularne reforme te je u svoje ime i u ime cijelog stručnog povjerenstva zatražio da ih se razriješi dužnosti. Glavnina objašnjenja povezanih s modifikacijama reforme prepoznata je kao svojevrсни konzervativni i politički pritisak koji destimulira stručnost radne skupine nakon kojega se stručni tim odrekao reformskog projekta.

2.3.3. Cjelovita kurikularna reforma (CKR): novi pokušaj provedbe

Nakon razrješenja prve ekspertne radne skupine kurikularna reforma je u kombinaciji s političkim nesuglasicama i turbulentnim promjenama izvršne vlasti u stanovitom smislu zastala sve do odlaska dvojice ministara znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske s funkcije: prof. dr. sc. Predraga Šustara, ministra u Vladi Tihomira Oreškovića (u mandatu od 22. 1. 2016. do 19. 10. 2016. godine) i dr. sc. Pave Barišića, ministra u Vladi Andreja Plenkovića (u mandatu od 19. 10. 2016. do 9. 6. 2017. godine).

S obzirom na novonastale poteškoće u formiranju stabilne koalicijske vladavine,²³ upravo je na agendi tzv. realističnog zaokreta,²⁴ odnosno snažno istaknute potrebe za nastavkom započetih promjena u obrazovanju sastavljena Vlada u aktualnoj HDZ-ovoj koaliciji s HNS-om kao glavnim zagovornikom reformske orijentacije u obrazovanju. Unatoč neuvjerljivom početnom dojmu koju je ostvarila u javnosti, aktualna je koalicija izborom nove nestranačke ministrice obrazovanja prof. dr. sc. Blaženke Divjak²⁵ izvršila presudni poticaj u smjeru novog pokušaja provedbe Cjelovite kurikularne reforme u obliku eksperimentalnoga programa Škola za život.

Od početka svoga mandata ministrica znanosti i obrazovanja najavljuje cjelovitu reformu hrvatskog obrazovnog sustava. Sukladno tomu, tijekom školske godine 2018./2019. proveden je eksperimentalni program Škola za život kao prvi pokušaj dovođenja hrvatskog školstva na razinu europskog i svjetskog koji odgovara zahtjevima modernog i za život potrebnog obrazovanja. Program je ime simbolično dobio po jednom od glavnih ciljeva obnovljene kurikularne reforme, a to je učenje za budućnost umjesto učenja za ocjene.

Prisjetimo li se već ranije spomenute tipologije reformi obrazovanja u postsocijalističkim zemljama, ova je reforma najavljena kao *sistemska promjena* koja zahvaća sve dijelove obrazovnog sustava i predstavlja kako reformske promjene na mikrorazini, tako i one na makro razini jer je generirana političkom odlukom i potporom. K tomu, pored nacionalne suglasnosti, potpora reformskim nastojanjima dolazi i izvana, također političkom odlukom. Europska komisija podržala je hrvatsku kurikularnu reformu osiguravajući financijska sredstva za nove nastavne materijale, edukaciju nastavnika i tehničku opremu škola, ponajprije u pilot-fazi reforme, ali i u daljnjoj provedbi kad do nje dođe (frontalno uvođenje kurikularne reforme u školskoj godini 2019./2020.). Uz to, program reforme su recenzirali stručnjaci Europske unije te su pružili savjetodavnu pomoć na temelju iskustava zemalja u kojima je kurikularna reforma uspješno provedena.²⁶

Dakako pored pozitivnih očekivanja i nade da eksperimentalni program Škola za život donosi promjene u obrazovnom sustavu svima koji su nestrpljivo priželjkivali da se napuste zastarjele metode i da se nastava unaprijedi i prilagodi vremenima koja slijede, pilot-faza eksperimentalnoga programa mnogima je značila upravo suprotno: bojazan od reformskih promjena, nezadovoljstvo količinom informacija, skepsu nastavnog kadra u snalaženju s izmjenama postojećih praksi poučavanja, neprimjerenu opremljenost pojedinih škola (nedostatak uvjeta i opreme), moguću štetnost pri upotrebi tablet računala i pametnih ploča za psihosocijalni razvoj učenika, nedovoljno objašnjenu promjenu načina vrednovanja

²³ Poteškoće u formiranju stabilne većine koalicijske HDZ-ove Vlade nastupile su izbacivanjem dotadašnjeg glavnog koalicijskog partnera Most-a nezavisnih lista. U procesu i dogovorima oko nastavka koaliranja presudnu je ulogu odigrala odluka HNS-ova Središnjeg odbora o koaliranju s HDZ-om. Od 107 prisutnih članova HNS-ova Središnjeg odbora, za koaliciju s HDZ-om glasovalo je 78, dok je 20 članova bilo protiv, a 9 je bilo suzdržano (dostupno na poveznici: <https://www.vecernji.hr/vijesti/hns-hdz-ivan-vrdoljak-preslagivanje-vlade-1175030> - www.vecernji.hr).

²⁴ Riječ je o strateškom zaokretu HNS-a, dotad oporbene centristički lijevo orijentirane stranke, u posve suprotnu desno-centrističku vladajuću stranu političkog spektra. Tako oformljena vladajuća koalicija u lipnju 2017. godine uglavnom je kritizirana u javnosti, a stvoren je i dojam o neprincipijelnoj „trgovačkoj“ koaliciji.

²⁵ Nakon prof. dr. sc. Vedrana Mornara, prof. dr. sc. Predraga Šustara i dr. sc. Pave Barišića, prof. dr. sc. Blaženka Divjak, četvrta je po redu na ministarskoj funkciji za znanost i obrazovanje od početka rada na Cjelovitoj kurikularnoj reformi i Strategiji obrazovanja.

²⁶ U nastavku ovog izvješća bit će ukratko opisana savjetodavna pomoć vanjskih stručnjaka, poglavito suradnika British Councila u okviru projekta Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme.

učenika, pretjeranu žurbu ili pak nepotrebnu sporost u provođenju reformskih procesa, nedovoljno poznavanje i nesnalazhenje u online edukacijama, virtualnim učionicama i sličnim informacijsko-digitalnim sadržajima i alatima, kao i niz drugih poteškoća i izazova.²⁷

Dio javnih kritika upućen je također na račun asimetričnosti situacije i nedovoljne koordinacije između funkcije aktualne ministrice znanosti i obrazovanja prof. dr. sc. Blaženke Divjak i funkcije posebnog savjetnika premijera za koordinaciju rada Ekspertne radne skupine koju obnaša prof. dr. sc. Radovan Fuchs, bivši ministar znanosti, obrazovanja i športa (u mandatu od 2. 7. 2009. do 23. 12. 2011. godine). Iako bi načelno djelovanje u obje funkcije trebalo biti simetrično, usmjereno poduzimanju mjera i aktivnosti u prilagođavanju Nacionalnog okvirnog kurikuluma suvremenim europskim standardima školstva, često se u medijima mogla primijetiti neravnoteža i neusklađenost u izjavama spomenutih državnih dužnosnika.²⁸ To je svakako otvorilo prostor javnim i medijskim nagađanjima o mogućoj spregnutosti glavnih provoditelja eksperimentalnoga programa stranačkim razlikama između HDZ-a i HNS-a²⁹ u shvaćanju reforme i njezine implementacije.

Nadalje, tijekom uvođenja eksperimentalnoga programa Škola za život provedeno je još jedno savjetovanje sa zainteresiranom javnošću o predmetnim kurikulumima i kurikulumima međupredmetnih tema. Primjedbe su krajem prosinca 2018. ugrađene u nove verzije dokumenata, a navedeni kurikulumi objavljeni su u Narodnim novinama u siječnju i veljači 2019. god. kao podloga za frontalno uvođenje predmetnih kurikuluma u sve prve i pete razrede OŠ, odabrane predmete sedmog razreda, prve razrede gimnazija te četiri predmetna kurikuluma u četverogodišnje strukovne škole. Kurikulumi međupredmetnih tema uvedeni su u sve škole i sve razrede.

Pišući o novom pokušaju provedbe cjelovite kurikularne reforme u vidu prvog poduzetog koraka u eksperimentalnom programu Škola za život, na ovoj smo razini analize željeli artikulirati neka od pozitivnih očekivanja, kao i bojazni povezanih s reformskim djelovanjem. Uz to, nastojali smo ukazati na povezanost obrazovne politike i reforme u terminima operativnog djelovanja pri dosezanju zacrtanih ciljeva u uzajamnoj ovisnosti spram (ne)postojanja političke volje za promjenama i stavova javnosti, kao bitnog okruženja u (ne)prihvatanju i provedbi reformskih načela. U nastavku izvješća predstaviti ćemo i analizirati konkretne ciljeve i očekivanja izražena u planovima projekta Škola za život te rezultate triju evaluacija koje objedinjujemo ovim radom.

²⁷ O iskustvu rada s hrvatskim učiteljima/nastavnicima i mentorima/mentorica na početku eksperimentalnoga programa u usporedbi s drugim državama u kojima je provedena kurikularna reforma vidjeti video isječak i intervju s Jane English na poveznici: <https://www.youtube.com/watch?v=UmUV2Xs91jU&feature=youtu.be>

²⁸ Govoreći o reformi, savjetnik premijera za koordinaciju ERS-a bi je primjerice pokatkad kontradiktorno objašnjavao. Ponekad je izražavao osobno žaljenje što će se provesti samo eksperimentalno testiranje kurikularne reforme, a ne njena cjelovita verzija. Uz to je u više navrata isticao kako je s frontalnim uvođenjem kurikularne reforme trebalo sačekati i odgoditi je za neko vrijeme. Potom je opet znao tvrditi da nema vremena za gubljenje i da svoj zadatak prihvaća kako bi se promjene u hrvatskom obrazovnom sustavu počele provoditi u što kraćem vremenskom roku. Eksperimentalni program Škola za život prema njegovu je mišljenju povijesna prigoda da se uvede bolje obrazovanje za hrvatske učenike i samim time pridonese općem dobru (dostupno na poveznici: <https://www.globalnovine.eu/srednja/skola-za-zivot-od-rujina-30-srednjih-skola-prestaje-s-bubanjem-suhih-cinjenica/>).

²⁹ Iako je aktualna ministrica nestranačka osoba u Vladi, učestalo joj se u javnim i medijskim istupima neprimjereno imputira spregnutost s političkom orijentacijom i stranačkim interesima HNS-a što zasigurno jednim dijelom utječe i na percepciju njezine uloge u ukupnom reformskom procesu.

**KURIKULARNA REFORMA U
REPUBLICI HRVATSKOJ:
EKSPERIMENTALNI PROGRAM
ŠKOLA ZA ŽIVOT**

3. Očekivanja izražena u planovima programa Škola za život

Svaka vrsta planirane reforme, intervencije ili programa (političkog, gospodarskog, kulturnog, obrazovnog i sl.) što se uvodi kako bi se postigle odgovarajuće promjene u društvu, tretira se kao svojevrsan oblik društvenog eksperimenta. U takvom eksperimentu nije unaprijed poznat ishod iako postoje jasna očekivanja o željenim učincima. Međutim želje najčešće nisu dovoljne da se osigura njihovo uspješno ostvarivanje, kao što plan još nije i provedba. U prethodnim smo odjeljcima nastojali pokazati kako su obrazovne promjene o kojima se ovdje radi vrlo složeni procesi, često s neizvjesnim i gotovo nepredvidivim ishodima. I kad su jasno priopćene obrazovne se reforme provode u društvenom okruženju bremenitom višestrukim utjecajima koje je teško nadzirati u odnosu na planirane i postavljene reformske ciljeve. Stoga je zadaća prethodnih odjeljaka bila opisati kontekst u kojem su se dosad provodili neki reformski zahvati i pokušaji promjene odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.

U ovom ćemo odjeljku nastojati objasniti kako je došlo do pripreme procesa praćenja i vrednovanja eksperimentalnoga programa kurikularne reforme Škola za život, čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO).

Poradi toga, ponovimo ukratko osnovna idejna i operativna uporišta na kojima se temelji aktualna odgojno-obrazovna reforma:

- Republika Hrvatska prepoznala je obrazovanje i znanost kao svoje razvojne prioritete te je, sukladno tomu, 2014. godine u Hrvatskom saboru jednoglasno usvojena Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije kao planska osnova za osuvremenjivanje svih dijelova odgojno-obrazovnog sustava.³⁰
- Jedan od glavnih ciljeva Strategije postala je provedba Cjelovite kurikularne reforme (CKR). Nakon početnog reformskog zanosa, a potom i zastoja u provedbi, novi se pokušaj provedbe CKR-a dogodio tijekom školske godine 2018./2019. u obliku eksperimentalnoga programa Škola za život, kao prvog koraka prema ostvarenju cilja Cjelovite kurikularne reforme, a to je uspostavljanje usklađenoga i učinkovitoga sustava odgoja i obrazovanja koji odgovara zahtjevima modernog i za život potrebnog obrazovanja.
- Simboličnog imena Škola za život, eksperimentalni je program asocirao potrebu uvođenja nove regulacije i smjera učenja. Pojednostavljeno govoreći, učenje za ocjene trebalo bi dati prednost učenju za život i budućnost. Iako su oba pristupa pojedinačno promatrana problematična: prvi jer se uklapa u postojeću ideju da je glavni cilj obrazovanja prikupljanje odličnih ocjena koje su gotovo redovito rezultat memoriranja i reprodukcije gomile podataka, a potonji jer pretpostavlja da se sadržaji budućnosti mogu uspješno predviđati i planirati, jasno je da se radi o politici stavljanja naglasaka na „pomak“ u arhitektonici i strukturi građenja suvremenih kurikuluma – dakle pomak prema sadržajnom rasterećenju i aktivnijoj ulozi učenika u nastavi te novom načinu vrednovanja kao važne sastavnice procesa učenja i poučavanja.

³⁰ Dostupno na: <http://www.novebojeznania.hr/>

- Očekivani pomak u kurikularnoj regulaciji sastavni je dio europeizacijskih obrazovnih trendova i ciljeva kojima Republika Hrvatska stremi u posljednja dva desetljeća. Očituje se u pozitivnim stavovima reformskih obrazovnih politika u smjeru regulacije izlaznosti umjesto ulaznosti (strogo propisani „ulazi“ odnosno sadržaji koje se podučava i metode koje pritom treba slijediti pomiču se prema „izlazu“: sadržajnom rasterećenju, aktivnijoj ulozi učenika i učeničkim postignućima, praćenima većom autonomijom škole kako u odnosu na sadržaj, tako i na širi izbor metoda poduke). Uz to se suvremeni programi za kurikularne promjene temelje na pomaku od striktnog prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija, kao sposobnosti djelovanja i primjene znanja i vještina u praksi.
- Pomak u kurikularnoj regulaciji praćen je promjenom paradigme: učenik je u središtu obrazovnog procesa, a učitelj/nastavnik ima više autonomije. Ni ovdje, gledano izdvojeno, proces nije bez problema: temeljno je regulacijsko pitanje kako usuglasiti i uravnotežiti procese socijalizacije, odnosno podruštvljenja (programocentrizma, odnosno potrebe društva za dobro prilagođenim pojedincima) i personalizacije (pedocentrizma, odnosno potreba pojedinaca)?
- Da bi se ostvarili svi zacrtani ciljevi pojam učenja ne odnosi se više samo na redovito obrazovanje u mladosti već tijekom cijeloga radnog vijeka (cjeloživotno učenje). Ono obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje: formalno, neformalno i informalno.

Temeljem tako postavljenog idejnog okvira Ministarstvo znanosti i obrazovanja uputilo je u veljači 2018. godine Javni poziv³¹ za podnošenje zahtjeva osnovnih i srednjih škola za izvođenje eksperimentalnoga programa Škola za život. Predmet i cilj poziva bio je odabir do 80 škola (do 50 osnovnih i do 30 srednjih) koje će se u školskoj godini 2018./2019. uključiti u eksperimentalno provođenje programa. U pozivu je naznačeno kako će se program provoditi u 1. i 5. razredu osnovne škole u svim nastavnim predmetima, dok će u 7. razredu biti uključeni programi Biologije, Kemije i Fizike. U srednjim školama provedba eksperimentalnoga programa planirana je u 1. razredu gimnazije u svim nastavnim predmetima te u 1. razredu strukovnih škola s četverogodišnjim programima u općeobrazovnim predmetima. Odgojno-obrazovni ishodi i očekivanja navedeni su u dokumentima predmetnih kurikuluma, kurikuluma međupredmetnih tema i okvira. Eksperimentalnim programom predviđen je obuhvat od 3 do 5 posto osnovnih i srednjih škola s gimnazijskim i strukovnim četverogodišnjim programima u Republici Hrvatskoj.

Eksperimentalni program Škola za život, Ministarstvo znanosti i obrazovanja je kao nositelj projekta provodilo sa sljedećim partnerima: Agencijom za odgoj i obrazovanje, Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatskom akademskom i istraživačkom mrežom – CARNET, Agencijom za mobilnost i programe EU-a i Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Budući da je već u javnom pozivu, a i tijekom provedbe projekta posebna pozornost posvećena praćenju i vrednovanju općih i specifičnih ciljeva programa ovdje ćemo se kratko osvrnuti na najvažnije odrednice i očekivanja koja su iskazana u planovima projekta, poglavito u dokumentu: B. Divjak, K. Pažur Aničić (2019) Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikularne reforme Škola za život, izvještaj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

³¹ RH MZO Javni poziv za podnošenje zahtjeva (Klasa: 602-02/18-05/00004; Urbroj: 533-26-18-0001).

3.1. Priprema, praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život

3.1.1. Ciljevi eksperimentalnoga programa

Iz prethodno spomenutog dokumenta (Divjak, Pažur Aničić, 2019) saznajemo kako su temeljem Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije i mnogobrojnih programskih dokumenata Europske unije (ET2020) proizišli i ciljevi kurikularne reforme koji se mogu sažeti u tri glavna cilja:

- (1) pristup temeljen na odgojno-obrazovnim ishodima koji su orijentirani na rješavanje problema i kritičko mišljenje, kako u predmetnim kurikulumima tako i u sedam međupredmetnih tema;
- (2) zadovoljni i kreativni učenici koji su rezultat uključive i motivirajuće okoline za učenje;
- (3) motivirani nastavnici koji prihvaćaju i koriste svoje kompetencije (znanje, vještine, samostalnost i odgovornost) kako bi na inovativne načine odgovorili na izazove škole 21. stoljeća, a posebno cjeloživotnog učenja.

S obzirom na navedeno, osmišljen je i započet eksperimentalni program Škola za život tijekom školske godine 2018./2019.³² S provedbom eksperimentalnoga programa započeo je i projekt njegova praćenja i vrednovanja kojim se nastojala provjeriti primjenjivost novih kurikuluma, oblika i metoda rada te novih nastavnih sredstava s obzirom na sljedeće ciljeve:

- povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema;
- povećanje zadovoljstva učenika u školi te motivacije njihovih učitelja i nastavnika.

Jedna od temeljnih namjera jest društvenim eksperimentom ispitati:

- nove kurikulume;
- različite oblike rada i metode poučavanja;
- različita nastavna sredstva.

Iz prethodno navedenih ciljeva proizašla su i sljedeća istraživačka pitanja kao dio evaluacije eksperimentalnoga programa Škola za život (modificirano prema Divjak, Pažur Aničić, 2019):

- (1) Jesu li novi kurikulumi razumljivi učiteljima i nastavnicima i kako se provode u praksi?
- (2) Jesu li učenici zadovoljni novim načinom učenja i poučavanja?
- (3) Jesu li učitelji i nastavnici motivirani za novi način učenja i poučavanja u školama?
- (4) Kakva edukacija je potrebna kako bi se osposobilo učitelje i nastavnike za učinkovito provođenje inovativnih načina poučavanja i kurikularnu reformu?

³² Prvi dokument dostupan na poveznici:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Natje%C4%8Daji/2018//Eksperimentalni%20program%20E2%80%9E%C5%A0kola%20za%20%C5%BEivot%E2%80%9C%2023.2.2018.pdf>

- (5) Kakva oprema i udžbenici su potrebni za nove kurikulume u vrijeme novih tehnoloških iskoraka?
- (6) Jesu li novi kurikulumi, inovativne metode učenja i poučavanja, prikladne metode vrednovanja i promjena okruženja za učenje i poučavanje u školama rezultirali postignutim odgojno-obrazovnim ishodima vezanim uz više kognitivne razine rješavanja problema i kritičkog mišljenja?
- (7) Kako učinkovito povezati metode poučavanja i digitalne tehnologije?
- (8) Kako upravljati školom i organizirati nastavni proces da škola bude motivirajuće i uključivo okruženje za učenje i poučavanje?

U zaključku dokumenta se naglašava kako eksperimentalni program služi prikupljanju i dijeljenju dobre prakse u školama, kao i utvrđivanju rizika i nedostataka u primjeni novih pristupa. On uglavnom ne služi kao recenzija novih kurikularnih dokumenata, nego se prati i vrednuje kakve rezultate daju novi koncepti iz kurikuluma u praksi i kakvi uvjeti moraju biti osigurani za postizanje planiranih ciljeva i očekivanih rezultata.

Nadalje, posebice je značajno provjeriti i osmisliti kakva mora biti edukacija³³ za učitelje i nastavnike kako bi se te nove paradigme i koncepti uspješno primijenili u školskoj praksi. Uz to treba odrediti kakva mora biti oprema i udžbenici, kakva je nova uloga ravnatelja u školi koja treba težiti autonomiji te kako poticati slobodu učitelja i nastavnika da izabire najbolje za svoje učenike i to na temelju svojih stručnih i općih kompetencija te izgrađenih, argumentiranih stajališta koji se zasnivaju na znanstvenim spoznajama i etičkim normama.

Zapravo se promatra i vrednuje čitav ekosustav škole, što u realnom okruženju funkcionira dobro, a što treba unaprijediti. Sve to služi kao argument za unapređenje pripreme i provedbe uvođenja kurikularne reforme u sve škole u Republici Hrvatskoj (Divjak, Pažur Aničić, 2019).

3.1.2. Praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa

Posebna pažnja u reformskom programu posvećena je praćenju spomenutih ciljeva eksperimenta. Pri tome se krenulo od pretpostavke kako je „kontinuirano vrednovanje preduvjet za kontinuirana unaprjeđenja jer reformski procesi moraju biti ciklički i temeljiti se na podacima, argumentima i usporedbama. Usporedbe moraju biti kako na nacionalnoj, tako i na međunarodnoj razini“ (Divjak, Pažur Aničić, 2019:8).

Nadalje, zbog složenosti procesa provedbe, praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život provodilo se putem mješovitog kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja, koje uključuje razgovore s dionicima, uporabu upitnika te različite oblike vrednovanja ostvarenosti ishoda.

Kako bi se obuhvatilo sve aspekte provedbe programa, u njegovo praćenje i vrednovanje uključeni su sljedeći dionici - partneri programa:

³³ Ovdje valja porazmisliti o pitanju i potrebi utvrđivanja razlika između pojmova „edukacije“, kao nečega što je šire prenošenje općih i radnih iskustava, znanja, društvenih normi i vrijednosti između različitih naraštaja, i „obrazovanja“ kao sustava formalnih promjena u redovitom obrazovanju, odnosno organiziranom pedagoškom procesu stjecanja znanja i razvijanja spoznaje budućih nastavnika. Ono se temelji na učenju te se zbog toga ne odnosi samo na stjecanje znanja već i na svladavanje procesa učenja, tj. „učiti kako učiti“.

1. *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* koji prati ciljeve eksperimentalne provedbe Cjelovite kurikularne reforme u dva segmenta:
 - Stjecanje kompetencija učenika za rješavanje problema;
 - Zadovoljstva učenika školom te motivacije njihovih učitelja i nastavnika.
2. *Vanjski eksperti u okviru projekta Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme*, a koji obuhvaćaju praćenje i vrednovanje sljedećih tema:
 - Razumijevanje novih kurikuluma;
 - Utvrđivanje prepreka i pokretača koji utječu na provedbu kurikuluma;
 - Procjenu učeničkih i roditeljskih stavova o novom kurikulumu;
 - Vrednovanje uspješnosti politike kurikuluma;
 - Procjenu podrške učiteljima, nastavnicima i školama.
3. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja uz potporu stručnjaka* prati i obuhvaća:
 - Kvalitativnu analizu podataka iz izvještaja mentorskog tima eksperimentalne provedbe i priloga učitelja/nastavnika i stručnih suradnika u on-line okruženju za edukaciju.

Proces praćenja i evaluacije eksperimentalnoga programa Škola za život provodi posebno nacionalno Povjerenstvo³⁴ imenovano odlukom ministrice. Ono ima i savjetodavnu ulogu jer su članovi stručnjaci u području obrazovanja i osobito vrednovanju ishoda.

Na koncu, prikupljeni i obrađeni rezultati nastali praćenjem i vrednovanjem spomenutih pojedinačnih partnera programa analiziraju se i prikazuju u objedinjenom izvješću (studiji) o vrednovanju provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život koja uključuje nekoliko formacijskih koraka u pristupu, organizaciji, analizi i procjeni provedbe eksperimentalnoga programa (slika 2).

³⁴ Članice i članovi povjerenstva: Svjetlana Kolić-Vehovec (Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka); Helena Valečić (Ministarstvo znanosti i obrazovanja/OŠ Lovre pl. Matačića, Zagreb); Aleksandra Huić (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb); Žaklin Lukša (Gimnazija Josipa Slavenskog, Čakovec); Ružica Vuk (Prirodoslovno-matematički fakultet, Zagreb); Dragica Vrgoč/Lidija Novosel (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zagreb); Ines Elezović (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb); Natalija Gjeri Robić/Neda Lesar (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb); Žarko Bošnjak (Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb); Claire Sinnema (Faculty of Education and Social Work, The University of Auckland, New Zealand).

Slika 2. Formacijski koraci u vrednovanju provedbe eksperimentalnoga programa



3.1.3. Teorijsko-metodološke odrednice eksperimentalnoga programa

Da bi se određena vrsta planirane reforme, intervencije ili programa razvila i ostvarila planom zacrtane ciljeve, nužno je postojanje jasnog plana djelovanja prije i tijekom njezine provedbe. Pri tome, dakako, valja imati na umu kako svaki plan ima određene nedostatke i ograničenja te stoga ne treba slijepo podrazumijevati da će se sve odvijati kako je planirano. To ne znači da plan reformskog djelovanja nije potreban, već samo da je teško potpuno se u njega pouzdati. Kako bi se uspješno nosili sa složenošću planiranja, odnosno upravljali planiranjem, društveni reformatori obično izvještavaju različite profesionalne i ciljne skupine o planiranim namjerama, svrsi njihova rada, ciljevima koje se nastoji postići, vremenu provedbe neke intervencije, metodologiji, instrumentima, prepoznatim prioritetima djelovanja i tomu slično. I premda se sve neće uvijek odvijati po planu, njegovim se javnim iznošenjem šalje poruka o njegovoj razrađenosti, koherentnosti i primjenjivosti unutar određenog konteksta.

U traženju odgovora i odgovarajućih postupaka odabira između različitih mogućnosti, kao odrednica divergentne faze planiranja, provoditelji reformskih zahvata se u nekom trenutku odlučuju i izabiru

koristiti najprikladniju opciju odnosno reformski program utemeljen na određenim kriterijima odlučivanja. U tome se prepoznaje konvergentna faza planiranja, odnosno potreba da se složenost reformskog plana sažme, operacionalizira i provjeri u stvarnosti te se rezultate predoči javnosti.

U našem primjeru, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) kao glavni nositelj eksperimentalnoga reformskog programa Škola za život uz već spomenute partnere, prihvatilo je Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije kao najširu plansku osnovu za osuvremenjivanje svih dijelova hrvatskoga obrazovnog sustava. Prethodni je prikaz već naznačio kako je jedan od glavnih ciljeva Strategije postala provedba Cjelovite kurikularne reforme (CKR), a prvi korak u tom smjeru eksperimentalni program Škola za život. Uz spomenute očekivane ciljeve te odrednice praćenja i vrednovanja eksperimentalnoga programa, cilj ovog prikaza je u nekoliko točaka sažeti i razmotriti teorijska i metodološka pitanja koja je predlagatelj i nositelj reformskog programa odvagivao u njegovoj pripremi prije konačnog odabira.

Ovdje ćemo ukratko pokazati koja se rješenja nameću kao odabrani odgovori i prijedlozi predlagatelja eksperimentalnoga programa na niz planskih pitanja pri njegovu osmišljavanju i provedbi. Da bismo to učinili na sažet i pregledan način odlučili smo se za tablični prikaz i tumačenje pojedinih općih odluka koje se mogu iščitati u već spomenutom dokumentu o pripremi, praćenju i evaluaciji eksperimentalnoga programa (Divjak, Pažur Aničić, 2019). Tablice uz pojedino plansko pitanje sadrže i odluku s komentarom o njezinim glavnim prednostima i ograničenjima (Tablice 1-4).

Tablica 1. Strateški pristup u podlozi eksperimentalnoga programa³⁵

PLANSKO PITANJE	ODLUKA
Koji strateški pristup stoji u podlozi eksperimentalnoga programa?	Modificirane faze Demingova ciklusa strateškog planiranja (četiri faze u modelu odlučivanja i donošenja odluka: planiranje, provedba i praćenje, analiza rezultata, djelovanje), odnosno agilni metodološki pristup.
PREDNOST	OGRANIČENJE
Preklapanje faze provedbe i praćenja te analize rezultata. Moguće je planiranje novog djelovanja usporedo s prethodne dvije faze (tzv. „lean“ pristup) kako bi se dobilo na brzini i učinkovitosti reakcije na brze promjene u okruženju. Ujedno se i cilj može mijenjati tijekom samog strateškog planiranja.	Izvorno razvijen za potrebe automobilske i softverske industrije, a potom i u strateškom menadžmentu, <i>lean pristup</i> (kontinuirano poboljšanje malim koracima) je uobičajen u inovativnim tehničkim industrijama, pa se mogu očekivati određene poteškoće u njegovoj primjeni u odgojno-obrazovnom sustavu u kojemu se promjene odvijaju sporije u odnosu na one u tehničkoj okolini.

³⁵ Strateško planiranje valja razlikovati od dugoročnog planiranja, poglavito u naglašavanju važnosti okoline u kojoj se planiranje provodi. Dugoročno planiranje jest planiranje čiji rezultati i provedba će biti vidljivi kroz dulji period. Dugoročno planiranje pretpostavlja da je postojeće znanje o budućim uvjetima dovoljno pouzdano da osigura valjanost plana tijekom njegove primjene, dok strateško planiranje pretpostavlja da organizacija mora biti osjetljiva na okolinu koja je dinamična i često teško predvidiva te traži brze odgovore na u njoj nastale promjene.

Tablica 2. Provedbene metode eksperimentalnoga programa

PLANSKO PITANJE	ODLUKA
Kako je planirano praćenje eksperimentalnoga programa i njegova evaluacija?	Obrazloženim napuštanjem početnog plana o kvazi-eksperimentalnom dizajnu (izbor eksperimentalnih i u pojedinim obilježjima izjednačenih kontrolnih škola) reformski je program prevagnuo u smjeru akcijskog istraživanja i participativnog modificiranja polazišne metode. Dakle, praćenje i evaluacija programa su kontinuirani i odmah se prelijevaju u praksu.
PREDNOST	OGRANIČENJE
Pragmatičnost i brzina prikupljanja i analiziranja informacija i podataka važnih za praktičnu provedbu i razmjenu dobre prakse u školama – što funkcionira dobro, a što treba unaprijediti.	Otegotna okolnost napuštanja čvršće niti znanstvene komponente i provjere reformskog programa planiranom kvazi-eksperimentalnom metodologijom ogleda se u ograničenoj pouzdanosti pri izvođenju zaključaka. ³⁶ Uz to, „pretakanjem“ intervencije u kontrolnu skupinu oslabljen je princip znanstvene etičnosti jer je intervencija, dok nije provjerena, potencijalno nepovoljna. U tom slučaju poželjno je uskratiti kontrolnu skupinu nejasnih ishoda neprovjerene intervencije.

Tablica 3. Uzorkovanje i odabir eksperimentalnih škola

PLANSKO PITANJE	ODLUKA
Kako se vršio odabir eksperimentalnih škola i veličina njihova uzorka?	Uzorak od 74 škole za eksperimentalnu fazu kurikularne reforme odabran je uz pretpostavku da je 5% škola (od ukupno 1.311 matičnih škola) dovoljno da se dobiju relevantni odgovori na pitanja zbog kojih se u eksperiment ušlo. Pritom su u uzorak uključeni svi tipovi škola (osnovne, gimnazije i strukovne škole) u svim županijama te u ruralnim i urbanim sredinama, kao i škole različite veličine i opremljenosti (barem razine 2 na skali od 1 do 5 CARNET, digitalna zrelost škola). Odabir nije bio slučajan, u uzorak su ušle one škole koje su se prijavile na javni poziv MZO-a i koje su prijavi priložile odobrenja od osnivača, školskih odbora, učiteljskog vijeća i vijeća roditelja te motivacijsko pismo. Odobrenja su bila ključna zbog utvrđivanja prava na sudjelovanje u eksperimentalnoj provedbi.
PREDNOST	OGRANIČENJE
Odabir visokomotiviranih sudionika – učitelja, nastavnika, ravnatelja, roditelja – koji su spremni provesti eksperimentalni program.	Neslučajnost u odabiru i raspodjeli skupina škola i gubitak odgovarajuće kontrole nad metodologijom (difuzija tretmana).

³⁶ U tom kontekstu, oslabljene kauzalne povezanosti intervencije i rezultata, Povjerenstvo za praćenje i vrednovanje eksperimentalnoga programa „donijelo je obrazloženi zaključak da je moguća samo ograničena usporedba rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe škola“ (Divjak, Pažur Aničić, 2019).

Tablica 4. Teorijska podloga eksperimentalnoga programa

PLANSKO PITANJE	ODLUKA	
Koja je teorijsko znanstvena podloga pripreme i provođenja eksperimentalnoga programa?	Iako se eksperimentalni program ne može u potpunosti provoditi kao strogo znanstveno istraživanje, prisutna je namjera da se iskažu i primijene znanstvene podloge i metode kada je to moguće. Teorijsko-znanstvena podloga pripreme i provođenja eksperimentalne faze, a onda i pune primjene kurikularne reforme, većim dijelom je konstruktivizam i u određenoj mjeri pragmatizam.	
	PREDNOST	OGRANIČENJE
Izravno i neizravno prikupljanje mišljenja, iskustava i prijedloga učitelja, nastavnika, učenika, stručnih suradnika, ravnatelja i roditelja radi stjecanja dubljeg uvida u praksu učenja i poučavanja (konstruktivizam). Prikupljanje podataka o razini upotrebe pojedinih pristupa u poučavanju, postojanju i upotrebi pripadajuće opreme i udžbenika, organizaciji nastave i slično (pragmatizam).		Relativistička pozicija spoznaje, tj. znanja kao aktivne individualne konstrukcije kojom se ozbiljuje stvarni svijet (realnost). Zbilja je spoznatljiva samo kroz društveno i iskustveno oblikovane mentalne konstrukcije pojedinaca. U radikalnom smislu, spoznaja i znanje osobne su naravi, odnosno konstrukti pojedinaca. Svaka osoba stvara vlastitu stvarnost.

Zbirno gledano, planiranje, provedbu i praćenje eksperimentalnoga programa Škola za život moguće je sagledati kao odgojno-obrazovnu politiku, odnosno reformski proces utemeljen na sljedećim odrednicama:

- *dvokomponentnost*: reformski proces koji posjeduje praktičnu i znanstvenu komponentu, s prevagom praktične provedbe nad znanstvenom metodom u traženju odgovora na najvažnija pitanja za unaprjeđenje prakse u odgojno-obrazovnom sustavu;
- *ograničenost uspoređivanja i zaključivanja*: kako se ne provodi kao strogo znanstveno istraživanje reformski proces omogućuje samo ograničenu usporedbu rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine škola te ograničenu pouzdanost u izvođenju zaključaka;
- *participativnost nacrtu i pristupa promjenama*: reformski proces primjer je kombiniranog pristupa vođenog „odozgo“ i otvorenosti prema inovativnim idejama koje dolaze iz prakse, odnosno od najvažnijih dionika sustava (učitelji, nastavnici, učenici, stručni suradnici u školi, roditelji i osnivači, ministarstvo, radne grupe za provođenje reforme i nadležne agencije);
- *inovativnost pedagoške prakse*: uporaba modernih tehnologija u odgoju i obrazovanju, nagrađivanje učitelja i nastavnika za primjere dobre prakse, virtualne učionice, susreti učitelja/nastavnika, učenik u središtu procesa učenja i poučavanja, veća autonomija škola te učitelja i nastavnika, osnaživanje kompetencija učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja, veća uključenost roditelja u odgoj i obrazovanje njihove djece i život škole;

- *cikličnost, kontinuiranost i agilnost metodologije praćenja i vrednovanja*: nedostatke u provedbi, a u manjoj mjeri i u samim kurikularnim dokumentima, odmah se uklanja i/ili ublažava, bez duljeg čekanja da završi jedna ili dvije godine eksperimentalnoga programa kako bi se donijele završne ocjene i izradili novi kurikulumi, prati se i vrednuje kakve rezultate daju novi koncepti iz kurikuluma u praksi i kakvi uvjeti moraju biti osigurani za postizanje planiranih ciljeva i rezultata;
- *međunarodna usporedivost i vidljivost*: istodobno praćenje nacionalnih i međunarodnih trendova i usporedbi kako po rezultatima, tako i po provođenju obrazovnih politika;
- *samoodrživost reformskog procesa*: održivost započelih promjena osigurava se u novom načinu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te usustavljanjem procesa cjeloživotnog učenja;
- *kurikulumsko-konstruktivistička perspektiva (paradigma)*: ideje reformskog procesa razvijaju se u odmaku od konvencionalnoga, tradicijskog modela poučavanja zasnovanog na nastavnom planu (popis predmeta po razredima i broj sati nastave tjedno ili godišnje) i programu (nastavni sadržaji koji se realiziraju po pojedinim predmetima) prema suvremenijem, kurikulumskom okviru u kojemu se naglasak stavlja na ciljeve i ishode koje treba operacionalizirati i učiniti mjerljivima. Uz to se traži informirano uključivanje svih dionika u sukreiranje reforme kao konstruktivističkoga temelja reformskog procesa.³⁷

³⁷ Glavne odrednice kurikulumsko-konstruktivističke paradigme vidjeti u prilogu ovog Izvješća (tablica 11).

4. Opis i usporedba rezultata dobivenih iz tri izvora: primarne evaluacijske studije

U svrhu vrednovanja pokrenute reforme prikupljen je veliki broj podataka koji mogu biti osnova za zaključke o ishodima koje je reforma ponudila. Prikupljeni rezultati su iz nekoliko različita izvora i pokrivaju različite domene evaluacije kurikularne reforme. Prvu kategoriju podataka čine oni iz domene tehničke podrške reformi, a koje su prikupili inozemni stručnjaci.³⁸

4.1. Vrednovanje podrške Cjelovitoj kurikularnoj reformi (inozemni stručnjaci)

4.1.1. Tehnička podrška reformi: teorijski okvir za implementaciju kurikuluma

Profesor Graeme Aitken sa Sveučilišta u Aucklandu, Novi Zeland, sastavio je u sklopu tehničke potpore provedbi kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj teorijski okvir za njezinu primjenu, kao i smjernice za razvoj kurikularnih narativa. Uz to je kao dio evaluacijskog projekta ponudio i svoj osvrt na dokumente hrvatskoga Okvira nacionalnoga kurikuluma te recenziju kurikuluma Prirode i društva.

Teorijski okvir opisuje implementaciju kurikuluma kao proces gdje učitelji i nastavnici zapravo pokušavaju shvatiti što se na razini obrazovne politike i zakonskih odredbi od njih traži. Pitanje usklađenosti i razumijevanja zahtjeva pri provedbi određene politike predočeno je kao „proces ljudskog traženja smisla“ koji se razvija u interakciji između pojedinačnog i situacijski uvjetovanog poimanja reformskog procesa. Riječ je zapravo o naglašeno kognitivnom rekonstruiranju osnovnih ideja svake obrazovne reforme na način da je oni koji je provode „najprije primjećuju, potom stavljaju u okvir, tumače i konstruiraju značenje“ (Spillane, 2002 prema Aitken, 2019:3). Dakle, radi se o tome da učitelji i nastavnici pokušavaju najbolje što znaju i mogu pronaći odgovarajući način „na koji će svoju osobnu interpretaciju pretočiti u svakodnevnu praksu iščitavanjem poruka koje odašilje politika“ (Aitken, 2019:3). Pritom im treba potpora dobro organiziranog profesionalnog kadra koji će im pomoći prepoznati dublja konceptualna značenja reforme, aktivirati njihova prijašnja znanja i iskustva te uravnotežiti opća i specifična načela rada tijekom provedbe kurikularne reforme.

Na tom tragu profesor Aitken, prateći uglavnom Spillanea (2002, 2004) kao svoj glavni izvor, razvija opće provedbene pojmove i standarde primjenjive u obrazovnim reformskim procesima novozelandskoga, ali i hrvatskoga društva. Pri tome se u postupku pronalaska veza i interpretativnih značenja između nacrtu (plana) i provedbe određene kurikulumske politike mogu razlikovati dva osnovna pristupa: tradicionalni i kognitivni pogled povezan s razumijevanjem novih reformskih ideja.

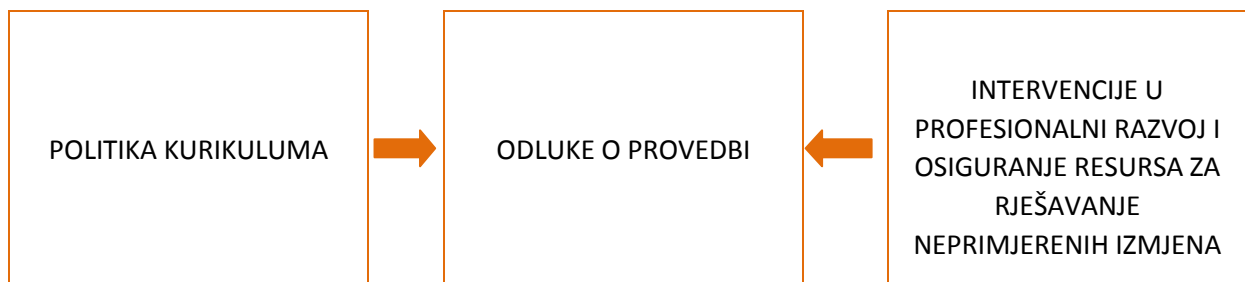
³⁸ Puni naziv projekta za tehničku potporu reformi glasi: Technical support to the implementation of the comprehensive curricular reform in Croatia, EK Structural Reform Support Service (SRSS).

Kod *tradicionalnog ili konvencionalnog pogleda* koji pretpostavlja da učitelji i nastavnici razumiju što se od njih očekuje, učitelji i nastavnici donose odluke o provođenju kurikulumske politike na temelju sljedećega:

- volje (neuspješno provođenje politike kao posljedica aktivnog otpora učitelja i nastavnika);
- nedovoljnog poznavanja politike (neuspješno provođenje politike kao posljedica izostajanja potrebnih znanja i vještina učitelja i nastavnika);
- nedostatnih resursa (neuspješno provođenje politike kao posljedica manjkavih resursa);
- preslabih ili nejasnih ideja obrazovne politike (Spillane, 2004 prema Aitken, 2019).

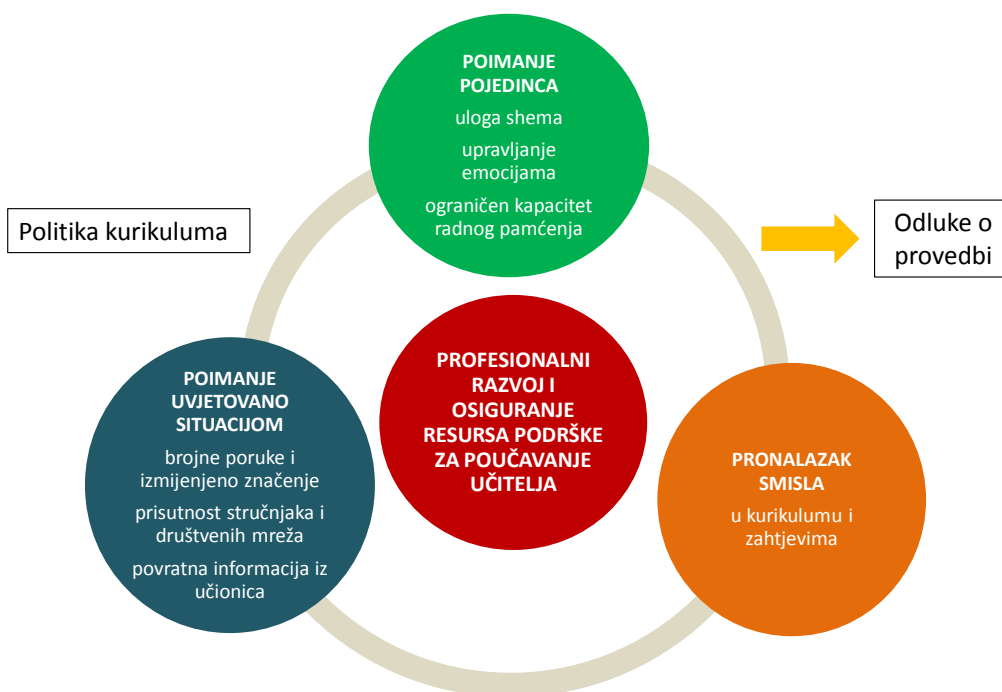
Neprihvatljive izmjene kurikuluma potom se rješavaju intervencijama u obliku profesionalnog razvoja učitelja/nastavnika ili osiguravanjem resursa. Time profesionalna potpora preuzima oblik dorade ili „ispravka“ nakon događaja (Slika 3).

Slika 3. Tradicionalni pogled na provedbu kurikuluma (Spillane, 2002 prema Aitken, 2019)



Nasuprot tome *kognitivni pogled*, razvijen iz empirijskog iskustva provedbe politike prema Spillaneu i suradnicima, jest takav da učitelji i nastavnici iskreno nastoje pronaći smisao u onome što politika (izražena u nacrtu kurikuluma) od njih zahtijeva (Slika 4).

Slika 4. Kognitivni pogled na provedbu kurikuluma (Spillane, 2002 prema Aitken, 2019)



Pristupajući na taj način politici izraženoj u nacrtu kurikuluma, učitelji i nastavnici ili uspiju ili ne uspiju razumjeti zahtjeve obrazovne politike. Bez obzira na ishod, odluke koje donose oko provedbe utemeljene su na prethodnim pokušajima shvaćanja onoga što politika od njih traži. Drugim riječima, radi se o procesu pronalaska smisla. Iz te perspektive profesionalni razvoj podržava učiteljsko i nastavničko učenje o reformi putem procesa poimanja pojedinca i poimanja smještenog u kontekst. To ne podrazumijeva da je kvaliteta provedbe pravocrtan proces usklađivanja učitelja i nastavnika prema jedinstvenom 'ispravnom' tumačenju politike. Ono što je zapravo predloženo jest to da je bolje da su odluke vezane uz provedbu utemeljene na namjernim i branjivim izmjenama koje su 'točne' u smislu da su u skladu s idejom vodiljom umjesto sa slučajnim, „smrtonosnim mutacijama“ (Brown i Campione, 1996 prema Aitken, 2019).

Dakle, Spillaneov model pokazuje da učitelji i nastavnici moraju imati podršku u resursima i usklađen profesionalni razvoj koji im omogućava pronalazak smisla u obrazovnoj politici. To podrazumijeva:

- angažiranje predmetnih stručnjaka radi generiranja kritične mase ljudi koji razumiju ideju vodilju reforme;
- omogućavanje uspostave društvenih mreža s istraživačima i profesionalnim udruženjima koji paralelno s učiteljima i nastavnicima rade na boljem razumijevanju reforme;
- stvaranje ozračja povjerenja kako bi praksa iz učionica mogla biti otvoreno raspravljena;

- poticanje rasprave ne samo o tome što politika predstavlja, već i o onome što sa sobom nosi njezino provođenje u praksi;
- dostupnost materijala i resursa bliskih učiteljskoj/nastavničkoj svakodnevnoj praksi koji su usklađeni s idejom vodiljom reforme i koji povećavaju učiteljsko/nastavničko razumijevanje reforme (Aitken, 2019).

Nakon teorijskog dijela predloženo je da se za provedbu eksperimentalnoga programa razviju narativi kurikuluma koji će pomoći učiteljima i nastavnicima razumjeti ideju vodilju i ključne elemente reforme te što te promjene znače u praksi. Pri tome je sugerirano rukovoditi se sljedećim načelima:

1. Jasno obrazložiti ideje vodilje reforme usmjeravajući pozornost na temeljne pojmove i namjere;
2. Prepoznati i prihvatiti sve postojeće sheme koje će učitelji i nastavnici najvjerojatnije prenijeti u reformu te integrirati i naglasiti sve promjene unutar struktura i pristupa koji su poznati;
3. Razmotriti sve krive predodžbe koje bi se mogle pojaviti kod učitelja i nastavnika u vezi s idejama reforme i dati im „upozorenja o pogrešnim predodžbama“ koja objašnjavaju ne samo što reforma jest, nego i što reforma nije;
4. Umanjiti složenost pojednostavljenjem zahtjeva te integracijom elemenata kurikuluma u konkretne primjere koje će učitelji i nastavnici najvjerojatnije prihvatiti;
5. Pružiti podršku razumijevanju struktura kurikuluma tablicama i dijagramima koji su usklađeni s tekstom i koji su s njime eksplicitno povezani (Aitken, 2019).

Evaluacijsko izvješće završava kratkim osvrtom na dokumente hrvatskoga Okvira nacionalnoga kurikuluma, koji sadrži kratki teorijski prikaz Okvira nacionalnoga kurikuluma, Okvira za vrednovanje i međupredmetne teme Učiti kako učiti te se na koncu recenzira Kurikulum Prirode i društva.

4.1.2. Tehnička podrška reformi: analiza kvalitativnih podataka

Mark Priestley i Aileen Ireland sa Sveučilišta u Stirlingu, Škotska, proveli su u listopadu 2018. istraživanje u okviru Kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj kao sastavni dio cjelokupnog vrednovanja pokrenutog postupka reforme. Osnovni je cilj ovoga istraživanja bio dobiti uvid u percepciju različitih dionika reforme o određenim aspektima reforme, ali ne i njezinih učinaka. Ciljevi su bili:

- (a) istražiti koliko učitelji i nastavnici razumiju nove kurikulume;
- (b) utvrditi prepreke i pokretače koji utječu na provedbu kurikuluma kako od strane škola, tako i od strane učitelja i nastavnika;
- (c) utvrditi stavove roditelja i učenika o novom kurikulumu;
- (d) procijeniti uspjeh dosadašnjih reformi politike kurikuluma.

Metodološki je pristup bio većinom kvalitativni i temeljio se na intervjuima i fokusnim grupama s ravnateljima, učiteljima/nastavnicima, roditeljima i učenicima. Istraživanje je provedeno u pet škola koje su sudjelovale u pilot-programu. Metodologija provedbe fokusnih grupa i intervjuja bila je standardna i udovoljavala je uvriježenim metodološkim i etičkim načelima.

Rezultati, odnosno spoznaje koje su proizašle iz ovog istraživanja relevantne i vrlo važne jer pružaju uvid u razmišljanja, stavove i percepciju svih neposrednih dionika koji su i ključni provoditelji reformskih promjena. Štoviše, utvrditi prirodu stavova o provedbi reforme i o njenim glavnim sastavnicima jedno je od ključnih pretpostavki za nastavak reformskog procesa. Bez pozitivnih stavova i pozitivne motivacije neposrednih dionika reforme, kako god ona bila osmišljena, reformu nije moguće kvalitetno provesti.

Spoznaje koje su proizašle iz ovog istraživanja mogu se ukratko i zbirno svesti na slijedeće (prerađeno iz originalnog izvještaja Priestley, M., i Ireland, A., 2019:1-2):

1. Ravnatelji i učitelji/nastavnici su iskazali vrlo pozitivne stavove prema reformi. Promjene uglavnom smatraju nužnima za modernizaciju hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava. Izražena je posebna potpora koncepciji kurikuluma usmjerenog na učenika s aktivnijim i participativnijim pedagoškim pristupom što smatraju korakom naprijed u odnosu na raniju praksu. Istovremeno, bez obzira na pozitivne stavove, izražavaju i određenu bojazan u odnosu na sljedeće:
 - (a) Određeni je broj učitelja i nastavnika smatrao da novi pristup traži intenzivniji rad nego što je to bio ranije slučaj, pa su izrazili zabrinutost količinom novih obveza.
 - (b) Određeni je broj učitelja/nastavnika i ravnatelja bio zabrinut zbog nedostatka znanja i vještina potrebnih za osmišljavanje novih pristupa.
 - (c) Mnogi su učitelji i nastavnici pozdravili pomicanje fokusa na razvoj vještina, no istovremeno su izrazili zabrinutost zbog opasnosti od "degradiranja" znanja.
 - (d) Određeni je broj učitelja i nastavnika izrazio zabrinutost da bi prelazak na pristup usmjeren prema učeniku mogao rezultirati slabljenjem discipline u školi.
 - (e) Izražena je zabrinutost u vezi s mogućom neusklađenosti između novog kurikuluma i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, što bi za posljedicu moglo imati da učenici koji su bili dio pilot-projekta dođu u nepovoljan položaj.
 - (f) Neki su učitelji i nastavnici sugerirali da bi veličina razreda trebala biti manja kako bi se u potpunosti iskoristile prednosti novih pristupa poučavanju.
 - (g) Određeni je broj učitelja i nastavnika iskazao zabrinutost da bi resursi koji se troše na novu tehnologiju mogli ograničiti nabavku tradicionalnije opreme.
 - (h) Većina je učitelja i nastavnika pozdravila organiziranje usavršavanja u virtualnoj učionici, iako su svoja iskustva, u smislu samoangažiranosti, ocijenili različito. Mnogi su upozorili da angažman oduzima puno vremena i znatno povećava radno opterećenje. Neki smatraju da je *online* format za tu svrhu teško koristiti. Ravnatelji su pak istakli da stručno usavršavanje nije bila dovoljno prilagođeno njihovim potrebama.
 - (i) Mnogi su učitelji i nastavnici pozdravili autonomiju koju pruža novi kurikulum, no istovremeno su izrazili zabrinutost oko preuzimanja odgovornosti za pitanja koja je prije određivala vlada ili agencije. Neki su učitelji i nastavnici upozorili na kontradiktornost između poticanja autonomije s jedne i detaljne specifikacije ishoda učenja s druge strane.

- (j) Određeni ih je broj primjetio da sustav nije bio dovoljno usklađen s eksperimentalnim programom koliko je mogao biti (npr. savjetnici koji vrše pedagoški nadzor nisu bili dovoljno uključeni u reformu).
2. Učenici su izrazili veoma pozitivne stavove o novom kurikulumu. Pozdravili su pristupe koji potiču samostalno učenje, a koji su uključivali manje “dosadnog” izravnog učenja i “bubanja” činjenica. Pozdravili su priliku za bolji dijalog sa svojim učiteljima i nastavnicima kao i mogućnost da izraze svoja mišljenja. Mnogi su učenici bili oduševljeni uporabom tehnologije (osobito tableta) i pozdravili su činjenicu da bi zahvaljujući tomu imali manje teških udžbenika i lakše školske torbe.
 3. Iako su roditelji pozdravili smjer reforme, bili su skeptičniji u prihvaćanju novog kurikuluma. Neki su izrazili zabrinutost što su njihova djeca bila dio eksperimentalnoga pristupa, osobito u školama u kojima je komunikacija između njih i škole bila ograničena. Neki su bili skeptični prema pre naglašavanju informacijskih i komunikacijskih tehnologija u nastavi te su iskazali bojazan da bi time moglo doći do obezvrijeđivanja znanja. Unatoč tome, većina roditelja imala je pozitivne stavove o novom kurikulumu. Također su potvrdili izrazito poboljšanje stavova svoje djece prema školi, objašnjavajući kako su im se činila sretnija i opuštenija te kako su se radovala što idu u školu.
 4. Rezultati sugeriraju da postoji potreba za educiranjem učitelja/nastavnika u području vrednovanja, osobito o svrsi vrednovanja. Učenici osobito pozdravljaju korištenje novih oblika vrednovanja - vršnjačkoga vrednovanja i samovrednovanja.

Navedeno razmjerno jasno pokazuje prevladavajuću pozitivnu percepciju i entuzijazam dionika prema pokrenutoj kurikularnoj reformi. Ta entuzijastičnost nije potpuna, što je i razumljivo, jer mnogo je pitanja i problema ostalo nerazjašnjeno. Usprkos tome, učitelji i nastavnici, kao iznimno važni čimbenici promjena u pravilu pozdravljaju prelazak na rad koji je više usmjeren na djecu. Njima je i jako važna edukacija njih samih. Nisu sve kategorije dionika izražavale jednako visoki stupanj prihvaćanja predloženih promjena u sustavu obrazovanja. Iz izvješća se vidi da su tome najviše skloni učenici. Međutim, usprkos pozitivnim mišljenjima učenika, u predloženom se izvješću mogu naći i njihova kritička razmišljanja i to o promjenama koje oni u pravilu najviše prihvaćaju – uvođenju novih tehnologija u nastavni proces. Dobar je primjer sljedeći iskaz jednog od učenika:

Prijašnja mi se škola više sviđala. Hoću reći... Radili smo na različite načine, a učitelji su sadržaj objašnjavali na drugačiji način. Bilo je puno lakše jer sada to pokazuju na ekranu – i tako misle da ćemo brže naučiti, ali ne naučimo sve to tako dobro. Nemamo... vremena da to ponovimo, ili nešto slično, a učitelji i nastavnici misle da ćemo sve naučiti čim to projiciraju na ekran. Ne naučimo i onda, na kraju, čini se kao da to nismo dobro učili, kao da to nismo ponovili (Priestley, M., i Ireland, A., 2019:18.).

Ovakva percepcija ukazuje na to da tehnologija nije sve, makar se to djeci sviđa. Ovaj primjer pokazuje da bit reforme nije posve jasan svim dionicima. Na žalost, percepcija javnosti o reformi se većinom svodi na upotrebu novih tehnologija, a što je zapravo samo potporni dio ove reforme. Stoga ubuduće treba jasno komunicirati, kako prema javnosti tako i prema učenicima i nastavnicima da je svrha reforme u novim i različitim aktivnostima u nastavnom procesu u odnosu na prijašnje metode. Uvođenje novih tehnologija će u suvremenom društvenom kontekstu te aktivnosti olakšati i učiniti efikasnijim.

Tehnologija će pomoći učeniku biti brži i učinkovitiji, razviti vještinu pronalaženja relevantne informacije, ovladati metajezikom specifičnim za informacijsku tehnologiju, a sve to uz aktivnu uključenost u proces učenja na različitim razinama složenosti.

Učitelji, nastavnici, ravnatelji i roditelji imaju i određene rezerve i mnogo pitanja. Ova studija pokazuje da su ta pitanja dobronamjerna tj. utemeljena na intrinzičnoj i pozitivnoj motivaciji te na prvom mjestu usmjerena na razjašnjenje svih procesnih i sadržajnih dilema koje trenutno postoje, a nisu im posve jasna. To pokazuje da u cijelom procesu s njima još treba raditi i uvelike poštivati njihove stavove i razmišljanja u konačnom osmišljavanju reforme i što učinkovitije provedbe.

Nadalje treba napomenuti da je generalizacija ovih spoznaja ograničena (uključeno je bilo samo pet škola za koje nije jasno navedeno kako su odabrane), ali i bez toga daje vrlo korisne osnove za daljnje djelovanje. U izvještaju nakon ovog istraživanja autori sumarno navode jednu bitnu odrednicu ove reforme, koja ima većinom pozitivni ton (Priestley, M., i Ireland, A., 2019:30):

Istraživanje provedeno u listopadu 2018. jasno pokazuje da se hrvatsku kurikularnu reformu može u mnogo čemu pohvaliti. Dionici je očito pozdravljaju – učitelji/nastavnici u školama, učenici i roditelji – i ona jasno nudi veliki potencijal za modernizaciju sustava. Pojavljuju se dokazi o uspješnoj provedbi. Istraživački je tim u većini slučajeva bio zadivljen entuzijazmom, predanošću i profesionalnošću koju su pokazali učitelji i nastavnici. Visoka razina angažmana mladih također ih je impresionirala, a činjenica da se većina fokusnih skupina s mladim ljudima provodila na engleskome jeziku svjedoči o obrazovanosti učenika koji su u njima sudjelovali.

Unatoč tome, istraživanje naglašava važnost promatranja kurikulumskih promjena kao složenog, „neurednog“ i neizvjesnog društvenog procesa, a ne urednog linearnog slijeda događaja. Istraživački tim posebno svraća pozornost na potrebu osiguravanja sljedećeg:

- nove ideje primjereno konceptualizirane u politici;
- učiteljima i nastavnicima valja osigurati resurse (uključujući vrijeme) kako bi se dublje posvetili novim pojmovima i praksama putem strukturiranih aktivnosti usmjerenih na razumijevanje;
- provođenje procesa koji bi olakšali sustavnu profesionalnu i po prirodi suradničku edukaciju, što bi odražavalo Stenhouseovu (1975) primjedbu da ne može biti razvoja kurikuluma bez razvoja učitelja i nastavnika;
- ustrajan i jasan fokus na kompetencijama i znanju sadržanom u svim obrazovnim ishodima, budući da mladi ljudi moraju shvatiti društveni i materijalni svijet u kojem žive.

U ovom kontekstu apostrofiranje zadnje točke zaključaka, tj. fokusa na znanje, autori ovog istraživanja promatraju sa stajališta da je bilo komentara primarno od strane roditelja, ali i nekih nastavnika, da će se ovom reformom promijeniti razina znanja koje su učenici do sada stjecali, i to u smjeru slabijeg znanja, jer će učenici sada učiti npr. stjecati vještine. No, to zapravo proizlazi iz nepoznavanja temelja ove reforme u kojoj su ciljevi postavljeni tako da uključuju razine kompetencija koje se oslanjaju na činjenična znanja. Njihovo stjecanje nikako neće biti ugroženo već će zapravo biti temelj planiranih ishoda. Najniže razine kognitivnih ishoda su demonstriranje poznavanja činjenica i koncepata i to je osnova za sve više razine kognitivnih ishoda koje ova reforma sebi zadaje kao cilj. Sadržaj, odnosno znanje uvijek je sadržano u svim ishodima, jer je npr. primjena ili analiza nemoguća bez sadržaja.

4.1.3. Tehnička podrška reformi: analiza kvantitativnih podataka

Claire Sinnema i Justine Park (2019) načinile su drugo izvješće o praćenju i evaluaciji također u okviru tehničke potpore provedbe Cjelovite kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj. Radi se o evaluacijskom istraživanju čija je temeljna svrha bila dobiti uvid u reakcije učitelja/nastavnika, ravnatelja i roditelja na kurikularnu reformu te njihovo razumijevanje novih kurikuluma.

Ovo je istraživanje provedeno u veljači i ožujku 2019. godine. Radi se anketnom istraživanju. Jednom anketom prikupljeni su podaci od ravnatelja i učitelja/nastavnika, a drugom od roditelja. Sadržaj pitanja u anketi priređen je na temelju cilja da se prikupe informacije o stavovima koji određuju razinu prihvaćanja ključnih elemenata kurikuluma te da se dobije uvid u razumijevanje i svrhu predložene reforme kod spomenutih ciljnih skupina. Radi se o prijevodu već postojećih upitnika koja je bila korištena u prijašnjim istraživanjima ovih autora na Novom Zelandu. Forma pitanja u upitnicima nije uvijek bila ista. U jednom se dijelu radi primarno o pitanjima na koje su sudionici odgovarali na skalama Likertovog tipa s kontinuumom od šest kategorija. Cilj je bio zahvatiti smjer i jačinu uvjerenja, percepcije ili stavova. Pored skale Likertovog tipa, kod određenih je kategorija korištena skala semantičkog diferencijala kojom su se pokušali zahvatiti stavovi. U određenom su pak broju slučajeva sudionici trebali iskazivati svoju percepciju nadopunjavanjem započetih rečenica. Prikupljanje podataka je provedeno online uz pomoć alata Qualtrics. U kategoriji ravnatelja i učitelja/nastavnika u konačnici je sudjelovalo 1047 osoba što čini 64% od ukupnog broja osoba pozvanih ispuniti upitnike. Odgovori su dobiveni od 47 osnovnih škola i 27 srednjih škola. Upitnike za roditelje u potpunosti je ispunito 1335 ispitanika.

Temeljna pitanja ovog dijela evaluacije podijeljena su u pet kategorija, a dobiveni rezultati ukratko su navedeni prema tim kategorijama.

1. *U kojoj mjeri učitelji/nastavnici i ravnatelji uključeni u program potpore prihvaćaju nove kurikulume u Hrvatskoj?*

Potpore novim kurikulima kod ravnatelja i učitelja/nastavnika dominantno postoji, velika većina njih tu potporu daje u manjoj ili većoj mjeri. Na prvo pitanje o davanju opće potpore reformi, uzevši sve ispitanike u obzir, više od 85% ispitanih svrstava se u kategoriju potpune ili uglavnom potpune potpore (skala se sastojala od 4 kategorije). Onih koji tek pomalo podržavaju nove kurikulume je bilo u prosjeku oko 13%, a onih koji ne podržavaju nove kurikulume u prosjeku 1,7%.

2. *Koliko su učitelji/nastavnici i ravnatelji sigurni da mogu provesti nove kurikulume u Hrvatskoj?*

I u ovoj kategoriji stavovi su bili naglašeno pozitivni. Na skalama semantičkog diferencijala uglavnom prevladavaju odgovori s pozitivnog dijela skale gotovo na svim česticama receptivnosti novih kurikuluma. Potrebno je napomenuti da jedino trend pozitivnosti opada na onim česticama koje se odnose na količinu posla i radnog vremena koje bi novi kurikulumi donijeli te je procjena da će to dovesti do više posla jedina koja je blago prešla na negativni kraj skale (prosjek = 2,86 na skali od 1 do 6).

3. *Stavovi ravnatelja i učitelja/nastavnika o kvaliteti potpore.*

I u ovoj kategoriji primijenjena je tehnika semantičkog diferencijala s 6 kategorija odgovora i dobiveni rezultati većinski pokazuju pozitivne stavove učitelja/nastavnika i ravnatelja, i to gotovo na

svim česticama. Tek na česticama manjkavo/temeljito prosječna procjena se približava neutralnom dijelu skale.

4. *U kojoj mjeri učitelji/nastavnici i ravnatelji u svojoj praksi primjenjuju ključne elemente novih kurikuluma?*

U ovoj kategoriji upitnika prikupljeni su rezultati na sedam pitanja koje se odnose na ključne elemente razumijevanja novih kurikuluma, tj. razumijevanja što oni jesu i koje promjene donose. Tvrdnje na koje su ispitanici davali svoje odgovore bile su: a) razlozi korištenja rješavanja problema su mi jasni; b) razumijem što je to rješavanje problema; c) mislim da je rješavanje problema dobra ideja; d) siguran sam da znam kako koristiti rješavanje problema u nastavi; e) imam kolege/ice sa stručnim znanjem u podučavanju rješavanja problema kojima se mogu obratiti za pomoć, f) već koristim rješavanje problema u svom radu; g) namjeravam koristiti rješavanje problema u svom radu u budućnosti. Format je odgovora uvijek bio isti na skali Likertovog tipa sa šest kategorija i to za svaki ključni element kurikuluma (ishodi učenja, formativno vrednovanje, generičke kompetencije, rješavanje problema, međupredmetne teme, raznovrsni pristupi poučavanju i učenju, aktivna uloga učenika, učiti kako učiti). Dobiveni rezultati upućuju na to da ispitanici učitelji/nastavnici i ravnatelji razumiju problematiku i da su usvojili temeljne pojmove. Većinom su frekvencije odabira u kategoriji izrazitog slaganja, a sukladno tome su i prosječne vrijednosti na skali koje niti na jednoj stavci nisu manje od 4.0, a gotovo kod polovice su 5 ili više (maksimalno je 6). Najviše je ocijenjena kategorija buduće prakse, što implicira da su ispitanici motivirani nove načine rada koristiti u budućnosti.

Jedno pitanje odnosilo se na učinjene promjene, od formalnih aspekata dokumentacije do promjene u radu s učenicima. I u ovoj kategoriji najčešći su odgovori koji se odnose na to da su promjene učinjene, od malih do značajnih. Postotak onih koji nisu načinili nikakve promjene, ili su pak samo o njima razmišljali, a ništa nisu učinili, kreće se u rasponu od 2% do 16%. Ispitanici su zamoljeni i da odgovore na pitanje koje će međupredmetne teme najvjerojatnije i najučinkovitije ugraditi u svoju praksu (građanski odgoj, održivi razvoj itd.). Najučestalijim potencijalnim izborom pokazao se Građanski odgoj, a najmanje Poduzetništvo. Posljednje pitanje je bilo na koje će se generičke kompetencije najučinkovitije usredotočiti u svojoj praksi (oblici mišljenja, osobni i socijalni razvoj, komunikacija). Oblici mišljenja (rješavanja problema, donošenja odluka, kritičko mišljenje) prvi je izbor više od 50% učitelja i nastavnika.

5. *U kojoj su mjeri roditelji svjesni novih kurikuluma i podupiru li ih?*

Što se tiče pitanja o općoj potpori novim kurikulumima, roditelji ih velikom većinom podržavaju. Tek 5% se izjasnilo da ih ne podržava. To je sukladno i odgovorima na skali semantičkog diferencijala iz kojih je vidljivo da roditelji smatraju da su novi kurikulumi potrebni te o njima imaju pozitivno mišljenje. Također drže da su novi kurikulumi bolja opcija za njihovu djecu nego li dosadašnji nastavni plan. Rezultati su pokazali da su roditelji informirani i svjesni promjena koje se pokušavaju uvesti. Tek mali postotak roditelja (do 10%) nije bilo informirano, pa čak niti znalo da im je dijete u eksperimentalnom programu (5%). Roditelji isto tako najučestalije podupiru temeljne promjene kurikuluma koje se odnose na usmjerenost na rješavanje problema, općenito promjene statusa učenika u procesu obrazovanja, ali i razumijevanju ključnih promjena u novim kurikulumima.

Rezultati ovog anketnog istraživanja u velikoj mjeri su homogeni i daju razmjerno jasnu poruku da je predložena kurikularna reforma dobro ili vrlo dobro prihvaćena od strane učitelja/nastavnika i

ravnatelja, a i roditelja. U prihvaćanju ovih rezultata kao realnih i kao rezultata koji imaju dobru osnovu za širu generalizaciju trebamo ipak jednim dijelom biti oprezni. Naime, od inicijalnog broja pozvanih učitelja/nastavnika i ravnatelja, potpuni odaziv bio je 64%. Je li neodaziv relativno velikog broja osoba koji su neposredni dio cijelog procesa promjena možda posljedica njihovih nejasnih ili negativnih stavova prema predloženim promjenama koje nisu htjeli iznositi samo je jedno moguće tumačenje. Međutim, navedeno se ne smije zanemariti te u eventualnim budućim istraživanjima valja poraditi na motivaciji relevantnih osoba kako bi one spremno izrazile svoje mišljenje koje je od iznimne važnosti.

U nekim segmentima i autorice ovog istraživanja navode kako su određeni rezultati izrazito dobri, odnosno možda i nisu posve realistični. Učitelji/nastavnici i ravnatelji u iskazivanju svoje trenutne prakse (točka 4 opisa ovih rezultata) procijenili su visoki stupanj realizacije kurikuluma. Autorice studije napominju: „Ovi rezultati trebaju se tumačiti s oprezom, budući da istraživanja u drugim kontekstima upućuju na činjenicu da su napori u provedbi politika, čak i od strane dobronamjernih praktičara, možda manje napredni nego što ispitanici izvješćuju, s obzirom na vjerojatnost da nove ideje iz kurikuluma još nisu u potpunosti shvaćene ili da njihove implikacije nisu u potpunosti ostvarene“ (Sinnema, C., Park, J. 2019: 34).

Ukratko, opisani rezultati dvaju istraživanja koje su proveli inozemni stručnjaci u okviru tehničke potpore provedbi Cjelovite kurikularne reforme relativno jasno pokazuju da je predložena reforma u prosjeku dobro prihvaćena od strane najvažnijih dionika: učitelja, nastavnika, ravnatelja, učenika i roditelja. Kvalitativni podaci na jednom uzorku prikupljeni u intervjuima i fokusnim grupama sukladni su kvantitativnim podacima iz velikog uzorka na kojemu su primijenjene ove ankete. Opća potpora sagledana kroz izražene stavove, percepciju, pa i provedene akcije je u prosjeku pozitivna do vrlo pozitivna. Ti podaci pokazuju da temelji za reformu postoje i da će njeno provođenje naići na plodno tlo, a navedeno se na temelju ovih podataka može tvrditi s velikom vjerojatnošću. To naravno ne znači da će reforma i uspjeti jer ovi podaci to ne govore i ne mogu govoriti. Kod ovako opsežnih reformi i promjena poput ove započete, uspjeh ovisi o mnogo većem broju relevantnih čimbenika koji na njih utječu. Pozitivni stavovi i dobra motivacija bitnih sudionika temeljne su sastavnice reformskog procesa, ali ne i jedini čimbenici koje valja uzeti u obzir i na koje valja misliti kada se ulazi u reformu.

4.2. Vrednovanje ciljeva provedbe eksperimentalnoga programa (NCVVO)

Drugi dio prikupljene građe, koja dodatno rasvjetljava započeti proces kurikularne reforme, čine podaci koje je prikupio Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Prvi dio podataka odnosi se na vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život provedbom anketnog istraživanja o nizu pitanja iz područja percepcije trenutnog stanja od strane učenika, učitelja/nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja iz onih škola u kojima se provodio eksperimentalni program. Upitnici koji su odabrani i sastavljeni u suradnji s Povjerenstvom za praćenje i evaluaciju eksperimentalnoga programa Škola za život, prvi put su provedeni u razdoblju od prosinca 2018. do veljače 2019. godine, a drugi put (finalno mjerenje) u lipnju 2019. godine u koordinaciji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja, koje je on-line provedbu i organiziralo. U drugom mjerenju ispitani su i roditelji

učenika koji su pohađali eksperimentalni program. U oba navrata odaziv na online istraživanje bio je najmanji kod učenika (od 47-57%), a najveći kod ravnatelje (92-97%). Odaziv roditelja u drugom mjerenu bio je također vrlo visok (90,5%). U tablici 5 navedeni su podaci o pristupanju anketi iz pojedine kategorije ispitanika. Prikupljene odgovore sudionika analizirao je i obradio NCVVO.

Tablica 5. Broj ispitanika (i postotci) u pojedinoj kategoriji, u prvoj i drugoj primjeni ankete

	Učenici	Učitelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Roditelji
Populacija ispitanika (N)	8345 (6309*)	1762	207	74	8345 (procjena)
Inicijalni broj ispitanika (N)	3957	1251	146	72	-
Inicijalni postotak populacije (%)	62,71	71,00	70,53	97,30	-
Finalni broj ispitanika (N)	3585	945	110	68	7548
Finalni postotak populacije (%)	56,82	53,63	53,14	91,89	90,45 (procjena)
Broj ispitanika - preklapanje (N)	2763	796	89	63	1654 (s uč.)
Postotak preklapanja (%)**	69,83	63,63	60,96	87,50	46,13 (s uč.)

*Bez učenika prvih razreda osnovne škole.

** Udio od inicijalnog odaziva ispitanika.

4.2.1. Zadovoljstvo učenika i motivacija njihovih nastavnika

Procjene učenika - inicijalno istraživanje

U anketi su sudjelovali učenici 5. i 7. razreda OŠ te 1. razred SŠ. Zadovoljstvo učenika i motivacija nastavnika važna je za dobivanje uvida kako se doživljavaju i/ili prihvaćaju promjene potaknute eksperimentalnim programom. Iako je velika većina učenika čula za Školu za život, valja istaknuti kako 10,2% za nju nije čulo. Pitanje je kako je nešto tako istaknuto zaobišlo desetak posto učenika u eksperimentalnim školama. S druge pak strane, većina učenika je primjetila da je nastava u školi bila drugačija. Ti postotci kreću se od 80-95%, ovisno o razredu. Slični su trendovi odgovora na veći broj pitanja koji se tiču općeg odnosa prema školi i nastavi. Učenici većinom pozitivno opisuju svoj odnos prema školi. Najbolje je prihvaćen rad u grupi s drugim učenicima, što pozitivno procjenjuje gotovo 90% svih učenika, i učenje novih stvari (preko 80%). Dominantno je pozitivan odnos i prema rješavanju domaćih zadaća. Svoju aktivnost u školi učenici su također procjenjivali pozitivno, a većina ih smatra kako su u školi učili stvari koji su im korisne u svakodnevnom životu.

Procjene učenika koje su se odnosile na proces poučavanja, i to primarno na odnos učitelja i nastavnika prema načinu poučavanja (kroz 10 pitanja), također su bile većinom pozitivne. U najvećem su se broju (više od 80%) učenici izjasnili pozitivno o trudu koji nastavnici ulažu u poučavanje – potiču učenike na inovativnost u rješavanju zadataka, angažirani su u poticanju učenika na razmišljanje i sl. Zadovoljni su i pokazanim zanimanjem učitelja/nastavnika za učenički napredak. Ovi su odgovori sukladni onima koji su

dobiveni na pitanju o samom procesu provedbe nastave iz kategorije suvremenih oblika nastave. Većina učenika je izjavila kako pretežito uče radeći u grupama te da u nastavi istražuju, čak i složene probleme. Preko 50% učenika takav nastavni proces smatra zanimljivim. Ipak, kada su procjenjivani aspekti tradicionalne nastave, pokazalo se da su i oni još uvijek prilično zastupljeni. Veliki postotak učenika izjavljuje da još uvijek prepisuju s ploče i s prezentacija koje pripremaju nastavnici (skoro 95%). Suprotno takvim tendencijama, učenici ponovo u postotcima koji su veći od 50% i penju se do 90% izjavljuju kako se vole koristiti novim tehnologijama u nastavi (od upotrebe računala na samoj nastavi do korištenja računala ili tableta pri pisanju domaćih zadaća). Važan segment odgojno obrazovnog procesa jest da se učenici u školi osjećaju ugodno jer je to temelj za afirmativnu motivaciju i težnju za školskim postignućem. Prikupljeni podaci pokazuju i da se učenici većinom u školi osjećaju dobro, a naročito se ističe percepcija da na nastavi mogu slobodno pitati kad god ih nešto zanima (93%).

Primijenjen je i upitnik kojim se zahvaćaju ciljne orijentacije učenika, tj. tip ponašanja koji se može povezati s ciljevima učenja i ciljevima izvedbe. Nadalje, upitnik je zahvatio i orijentacije na izvedbu približavanjem i orijentacije na izvedbu izbjegavanjem. Prva podrazumijeva usmjerenost učenika na aktivne pokušaje bolje izvedbe od drugih učenika, a druga na izbjegavanje situacija u kojima drugi učenici mogu iskazati viši stupanj kompetentnosti. Prikupljeni rezultati govore da su svi oblici motivacijskih usmjerenja relativno visoko procijenjeni, odnosno, da učenici imaju visoku i intrinzičnu ali i ekstrinzičnu motivaciju. I ostale orijentacije su iznad prosječno procijenjene, dok se procjena izbjegavanja izvedbe smješta negdje po sredini raspona korištene skale. To je u načelu i očekivano, jer istraživanja pokazuju da je kod većine učenika istovremeno pristuan obrazac višestrukih ciljeva učenja i izvedbe. Analiza razlika između pojedinih razreda uključenih u prikupljanje podataka pokazuje sustavne trendove na svim orijentacijama – najmlađi učenici imaju najveće procjene, a učenici prvog razreda srednje škole najmanje. Obrnuta je situacija samo kod orijentacija na izbjegavanje rada. Svi ovi rezultati zapravo pokazuju da su sve orijentacije relativno visoko zastupljene, što vrlo vjerojatno govori da su poduzorci (starost učenika odnosno pripadnost razredu ili pojedinoj školi) u tom smislu vrlo heterogeni, jer, kako je i spomenuto, očekuje se da ukoliko neki učenik procjenjuje svoju orijentaciju u učenju kao intrinzičnu, trebao bi biti nešto niži na ekstrinzičnoj. Prosjeci su u tom smislu vrlo vjerojatno rezultat spomenute heterogenosti pojedinih razreda iz pojedinih škola. Iz prikupljenih je podataka stoga teško zaključivati o ispitivanim orijentacijama, a čije bi poznavanje moglo biti korisno za razumijevanje je li ovaj eksperimentalni program ima neki specifični učinak na te učeničke orijentacije.

Učenici procjenjuju da je za uspjeh u školi primarno važan uloženi trud i sposobnosti. Ta „ispravna“ percepcija ne mora značiti da je ovaj eksperimentalni program u tom smislu imao dobar učinak jer bi takve procjene načelnih čimbenika uspjeha u školi mogli očekivati i u nekom neeksperimentalnom programu. Procjene škole i procesa nastave kao dosadnog ili onoga u kojem uživaju isto tako relativno malo otkrivaju jer su procjene oba aspekta oko sredine skale i podjednake, što ponovo sugerira da su procjene posljedica velike homogenosti koja vjerojatno proizlazi iz velikog broja različitih škola i različitih razreda.

Završna analiza, koja uključuje i statističko testiranje značajnosti razlika na kompozitnim mjerama iz domene procjene samog nastavnog procesa, pokazuje jednu sustavnost. U pravilu, što su učenici stariji, to su im procjene na svim razmatranim elementima školskog procesa niže, iako su u prosjeku sve procjene i dalje u pozitivnom dijelu skale. Iz toga se može zaključiti da što su učenici stariji to je percepcija nastavnog procesa u ovom programu donekle lošije procijenjena, iako se radi o relativno

malim razlikama. Zanimljivi su i podaci da se učenici 5. razreda više u nastavi koriste računalima i tabletima te da procjenjuju njihovo korištenje lakšim nego li je to slučaj u 1. razredu srednje škole, dok je upotreba Interneta u aktivnostima traženja podataka i učenja gotovo podjednaka te vrlo visoko zastupljena u sva tri razreda. Ponovo valja istaknuti gore navedeni trend, a to je da što su učenici mlađi to svoje učitelje i nastavnike procjenjuju angažiranijima (učitelji/nastavnici daju više zadataka koji su varijabilniji i imaju nekoliko načina rješavanja, učitelji/nastavnici pokazuju veće zanimanje za napredak u nastavi).

Sumarno, prikupljeni podaci sugeriraju učeničke procjene koje su u pravilu pozitivnog predznaka, što implicira da su elementi obrazovnog procesa u analiziranim razredima blago i umjereno pozitivni, a kod nekih aspekta i vrlo pozitivni. Gotovo da i nema pitanja gdje su procjene u prosjeku bile na negativnoj strani korištene skale. Iz prikupljenih podataka na temelju skupnog izvješća i provedenih analiza nije moguće pouzdano razaznati neke specifičnije veze jer veliki broj učenika koji su ispunili upitnik dolazi iz različitih škola i razreda koji su vjerojatno vrlo heterogeni te skupne procjene nisu temelj za zaključke koji bi bili osnova za jasno djelovanje u budućnosti. Iako je upitnike ispunio u apsolutnom smislu veliki broj učenika (N=3957), gotovo 50% onih koji su pozvani da ga popune to nisu učinili.³⁹ Budući je nemoguće znati točne razloge njihova neodaziva na ispunjavanje ankete, ostaje pitanje je li nesudjelovanje u anketi posljedica negativnog stava prema cijelom procesu ili pak nekih drugih razloga. Upravo mogućnost postojanja negativnih stavova može biti relevantan čimbenik u generalizaciji prikupljenih podataka te ostavlja određenu dozu suspektности prema prikupljenim podacima kao posve zdrave osnove za potencijalno buduće djelovanje.

Procjene učenika – finalno istraživanje

U drugom mjerenju nije postojalo potpuno uparivanje učenika iz prvog mjerenja, odnosno samo je dio učenika sudjelovao u oba mjerenja. To ima određene implikacije na provedene statističke analize koje su u osnovi usporedbe procjena iz prvog i drugog mjerenja, a odnose se na moguće utvrđivanje povezanosti između procjena prvog i drugog mjerenja. No, kako je broj ispitanika u oba mjerenja u apsolutnom smislu relativno velik, statističke analize razlika između prvog i drugog mjerenja učinjene su kao da se radi o nezavisnim skupinama, bez većeg narušavanja statističke valjanosti.

Prvi dio ankete, koji se odnosio na procjene općeg odnosa prema školi, i u drugom je mjerenju procijenjen u prosjeku pozitivno, ali je jasno uočljivo da je na svim pitanjima došlo do blagog pada. Sve su testirane razlike između prvog i drugog prikupljanja podataka bile statistički značajne, što ukazuje na sustavnost da su procjene u drugom mjerenju bile niže. Ipak treba jasno reći da su sve promjene na niže bile relativno male (iskazane statističkim pokazateljem veličine učinka Cohenovim d-indeksom). Isto se može reći i za segment koji se odnosi na poučavanje i vrednovanje, za segment koji se odnosi na nastavu na dimenziji suvremenosti provedbe te segmente primjene novih tehnologija u učenju, baš kao u

³⁹ Manji postotak odaziva dijelom je rezultat toga što neki učenici nisu dobili privolu roditelja za sudjelovanjem u anketi. Usto, u istraživanje nisu uključeni učenici 1. razreda OŠ što pridonosi razlici u omjeru svih učenika koji sudjeluju u reformi i anketiranih učenika. Broj učenika koji su bili obuhvaćeni eksperimentalnim programom, bez učenika 1. razreda OŠ je 6259. Prikupljene su 4742 roditeljske privole. Ispitivanju je pristupilo 3957 učenika što čini 83% učenika koji su imali privole. No i uz pretpostavku boljeg odaziva učenika od onog iskazanog u primarnom izvješću (50%), treba zadržati određene dvojbe oko tumačenja nevoljkosti ili nemogućnosti sudjelovanja manjeg broja učenika u anketi i mogućih razloga tomu.

konačnici i na procjene školskog ozračja i kulture. Na svim pitanjima došlo je do blagog pada u prosječnim procjenama, iako su one i dalje u prosjeku na pozitivnom dijelu skale.

Što se tiče ciljnih orijentacija kod učenika, i ovdje su postojale razlike u odnosu na prvo mjerenje. Zabilježene promjene su također male, i u pravilu istog smjera: u drugom mjerenju procjene su nešto niže. Jedino je na skali orijentacije za izbjegavanje rada u drugom mjerenju zabilježen porast učestalosti (0.1 skalne vrijednosti od 1-4). Isti je trend uočen i kod procjena truda i sposobnosti kao temeljnih čimbenika uspjeha u školi, baš kao i kod procjena škole kao dosadne ili nečeg što je osnova za uživanje. U drugom mjerenju procjene su u prosjeku nešto niže.

Sumarno se može reći da su procjene učenika u finalnom istraživanju redovito niže nego u mjerenju koje je obavljeno 5-6 mjeseci ranije.⁴⁰ Radi se o malim, ali sustavnim promjenama, a to je razvidno u sljedećem: a) sve su promjene u procjenama gotovo bez iznimke u istom smjeru – na niže; b) gotovo sve su razlike statistički značajne. Ipak, valja naglasiti da su u apsolutnom smislu zabilježene razlike vrlo male te u praktičnom kontekstu zapravo beznačajne. Najveća razlika bila je ona od $\Delta=0.15$ (na skali od 1-4). Navedene su razlike u formalnom smislu statistički značajne primarno zbog relativno velikog broja ispitanika koji su uzeti u analizu. Treba napomenuti da statističke analize nisu uključile određivanje povezanosti između procjena inicijalnog i finalnog mjerenja, barem za onaj dio učenika koji je ispunio upitnike i prvi i drugi puta. Ti bi podaci više govorili o stabilnosti procjena u vremenu nego što je to testiranje statističke značajnosti uočenih (malih) razlika na grupnoj razini.

Učiteljska i nastavnička percepcija – inicijalno istraživanje

Ukupno je upitnike ispunio 1251 učitelj i nastavnik (71% od broja pozvanih). Najučestalije su to bili učitelji/nastavnici s više od pet godina staža (85%) s završenim diplomskim studijem (90%). Upitnikom je zahvaćeno šest domena njihova rada i percepcije. Sažeti prikaz rezultata dajemo u tekstu koji slijedi. Provedba reforme uključuje veliki broj promjena koje su formalno birokratske naravi, a očituje se u nizu novih dokumenata (novi ishodi, nove metode poučavanja i sl.). Procjene učiteljskog/nastavničkog zadovoljstva takvim novonastalim dokumentima s kojima su bili suočeni većinom je pozitivna. Postotak učitelja i nastavnika koji procjenjuje svu novu dokumentaciju pozitivnom je redovito iznad prosječan, tj. relativno mali postotak njih se ne slaže da su dokumenti jasno opisani. Primjerice, važno je istaknuti da se 69% posto učitelja i nastavnika slaže da su novopredloženi predmetni kurikulumi ostvarivi u realnim uvjetima u njihovim školama (20% njih to nije moglo dobro procijeniti), a svega 10% smatra da to nije moguće. Ipak, manje od polovice učitelja/nastavnika smatra da su metode rada u novom programu različite od onih koje su koristili prethodnih godina. To može ukazivati na to da su „novi“ oblici rada koje predlaže reforma, pretpostavljeno bolji, postojali i ranije u nastavnoj praksi.

Što se tiče zadovoljstva eksperimentalnim programom, prikupljanje podataka zahvatilo je dvije dimenzije: karakteristike samoga programa i ciljeve koje treba ostvariti. Sumarno valja istaknuti kako i ovdje u prosjeku prevladavaju pozitivne procjene. Primjerice 67% učitelja i nastavnika drži da im je jasan cilj eksperimentalnoga programa, dok oko 11% smatra da im gotovo uopće nije jasan. Oko četvrtine učitelja/nastavnika nije zadovoljno načinom uvođenja eksperimentalnoga programa u njihove škole te

⁴⁰ Jedan od mogućih uzroka smanjenog odaziva na popunjavanje upitnika kao i blagog pada vrijednosti drugog u odnosu na prvo mjerenje moglo bi biti vrijeme primjene završnog ispitivanja upitnicima. To je ispitivanje provedeno krajem školske godine i vjerojatno je kolidiralo s brojnim školskim obavezama učenika te je moglo u određenoj mjeri utjecati na zabilježeni pad vrijednosti i zadovoljstva učenika.

smatraju da im nije jasno preneseno što se od njih očekuje u eksperimentalnome programu. Većina učitelja i nastavnika iskazuju iznadprosječno zadovoljstvo novim programom. Međutim, na nekim je pitanjima bilo i do 25% onih koji su negativno procjenjivali svoje zadovoljstvo. Ono što je potrebno istaknuti jest da su postotci onih koji se nisu mogli opredijeliti niti za pozitivnu niti za negativnu procjenu redovito bilo oko dvadesetak ili više posto. To nam može govoriti da eksperimentalni program ili nije bio posve jasno predložen učiteljima i nastavnicima ili pak da su učitelji i nastavnici bili razmjerno slabo motivirani s njim se bolje upoznati. Ipak, vrlo je indikativno da 74% učitelja/nastavnika smatra da im eksperimentalni program predstavlja profesionalni izazov, što upućuje na dobru motivaciju koju treba podupirati.

Procjena vlastitih kompetencija u izvođenju novoga programa jednim dijelom se reflektira i brojem edukacija koje su učitelji i nastavnici pohađali. Većina učitelja i nastavnika bila je na više od tri edukacije, a onih koji nisu sudjelovali niti u jednoj bilo je manje od jednog postotka. Iz rezultata je vidljivo da je oko pola učitelja/nastavnika zadovoljno ponuđenim edukacijama, što zapravo znači da bi one mogle biti i puno bolje organizirane, a onda sa svojim sadržajem i kvalitetnije doprijeti do značajno većeg broja učitelja i nastavnika. Procjena osposobljenosti učitelja i nastavnika za provedbu novog kurikuluma važan je segment uspjeha reforme. 62% učitelja/nastavnika je izjavilo da se smatra osposobljenim za izvođenje nastave prema eksperimentalnom programu (od toga je 17% u to jako uvjereni), dok je 12% izjavilo da gotovo u potpunosti za to nisu spremni. Oko 10% ispitanih učitelja i nastavnika procjenjuje nespremnost za nove programe u svim ispitanim segmentima. Onih koji su neodlučni u procjenama je od 10-25%, što pokazuje da je potrebno učiniti napore da se i manjina manje motiviranih učitelja i nastavnika bolje upozna s promjenama. Dodatno rješenje je stvaranje preduvjeta i prostora da učitelji i nastavnici jasno artikuliraju razloge svoje nespremnosti, što može rezultirati vrijednim izvorom informacija za razumijevanje otpora ili nemotiviranosti kod dijela učitelja i nastavnika.

Na pitanja o suvremenim oblicima nastave, ponovo većina učitelja/nastavnika navodi da koristi takve oblike nastave (rješavanje problema u manjim skupinama, poticanje kritičkoga razmišljanja, provođenje aktivnosti povezivanja zadataka i životnih situacija). Relativno mali postotak takve oblike nastave uopće ne koristi. Na pitanja o organizaciji nastave, odnosno sastavnicama nastave koje dominantno ubrajamo u tradicionalni pristup nastavnom procesu (domaće zadaće, dominantno oslanjanje na udžbenike), rezultati pokazuju da su nešto manje zastupljeni nego li suvremeni oblici, ali ne i posve izbačeni iz nastavnoga procesa. Što se tiče vrednovanja rada učenika, podaci pokazuju da preko 85% učitelja i nastavnika izjavljuje da sadržaj povratne informacije oblikuje tako da učenici mogu razumjeti svoje postignuće. Nadalje, radom Ministarstva znanosti i obrazovanja zadovoljno je oko 57% posto, dok je otprilike 12% poprilično nezadovoljno. Ipak, tek 42% učitelja/nastavnika je zadovoljno podrškom sustava u provedbi eksperimentalnoga programa. Podršku sustava učiteljima i nastavnicima koji su provodili eksperimentalni program učitelji/nastavnici ocjenjuju prosječnom ocjenom, što implicira da bi se u tom segmentu trebalo puno toga poboljšati.

Učitelji i nastavnici su ispunili i upitnike (poput učenika) kojima je cilj bio zahvatiti oblike rada učitelja i nastavnika koji kod učenika potiču različite oblike i orijentacije na učenje (orijentacija učenika na učenje, orijentacija na izvedbu). Prikupljeni podaci pokazuju iznimno visoke prosječne procjene (blizu teorijskog maksimuma) pri orijentaciji učitelja i nastavnika na učenje. Takav podatak govori da su učitelji i nastavnici snažno usmjereni na učenje učenika, što znači da stvaraju ozračja i okolnosti za poticanje samostalnosti učenika pri rješavanju problema i učenju. Prosječna procjena poticanja učenika na

ostvarivanje ocjena te poticanje na natjecanje među učenicima je dosta manja, ali još uvijek nešto iznad prosjeka skale. Usmjerenost na učitelje/nastavnike odnosi se na preuzimanje aktivne uloge učitelja/nastavnika i pasivnu ulogu učenika pri prenošenju znanja. Te su procjene niže, što implicira da su učitelji i nastavnici jasno iskazali razliku u usmjerenosti na sebe ili na učenike – značajno su više usmjereni na učenike, što i jest jedna od temeljnih ideja reforme.

Sumarno, prikupljeni podaci od učitelja i nastavnika sugeriraju da imaju općenito pozitivne procjene o pokrenutoj reformi i njenim sastavnicama u kojima su neposredno uključeni. Najmanje pozitivne procjene odnose se na podršku sustava. Treba spomenuti i da je redovito bilo desetak ili nešto više posto učitelja i nastavnika koji su davali negativne procjene. Iako se radi o manjini, njihove procjene treba uvažiti i pristupiti im ozbiljno jer je riječ o ciljnoj populaciji za dodatno ispitivanje i dobivanje boljeg uvida u osnove potencijalno negativne percepcije prema kurikularnoj reformi.

Otpad ispitanika u populaciji učitelja i nastavnika je nešto manji nego li kod učenika, ali i u ovom se slučaju ne smije zanemariti neodazivanja na prikupljanje ovih podataka koje može biti posljedicom sustavnih, a ne slučajnih čimbenika, što može djelomično ograničiti generalizaciju dobivenih podataka.

Učiteljska i nastavnička percepcija – finalno istraživanje

Procjene učitelja u drugom navratu provođenja istraživanja bile su uglavnom sukladne procjenama u prvom ispitivanju. Promjene i razlike koje su uočene, baš kao i kod učeničkih procjena, bile su ponovno relativno male, iako je kod učitelja smjer promjena primarno bio pozitivan. Provedene su i statističke analize učiteljskih procjena prije-poslije statističkim testom za nezavisna mjerenja. Iz tih se analiza vidi da je došlo do blagog porasta u pozitivnosti percepcije u domenama zadovoljstva dokumentima koji su bili sastavni dio reforme. Blago i statistički značajno povećanje procjena postoji i kod zadovoljstva eksperimentalnim programom, zadovoljstva provedenim edukacijama te samoprocjene kompetentnosti za provedbu reforme. Možemo zaključiti da ili razlike u percepciji na nizu pitanja nije bilo između dvije primjene ili su te razlike pak redovite u smjeru veće pozitivnosti u drugom mjerenju. I ovdje treba istaknuti da su utvrđene statistički značajne razlike primarno posljedica relativno malih pogrešaka zbog velikog broja ispitanika te da su uočene razlike uglavnom bile u rasponu do $\Delta =$ od 0.4 do 0.12 na skalama raspona od 1-5, što je mala promjena te u praktičnom smislu zanemariva.

U finalnom mjerenju ispitane su ponovno i ciljne orijentacije učitelja. U prvom mjerenju te su procjene bile iznimno visoke i blizu teorijskog maksimuma, dok su u drugom ispitivanju blago pale. Za sve orijentacije pokazalo se da su razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja bile statistički značajne, ali su veličine tih razlika ponovo bile vrlo male, što znači da su ispitivane orijentacije i dalje vrlo visoko procjenjivane. I ovdje nedostaje korisna informacija o povezanosti procjena učitelja inicijalnog i završnog prikupljanja podataka kao temelja procjene stabilnosti percepcije u vremenu od nekoliko mjeseci, jer ne može se dobro procijeniti povezanost na temelju testa koji koristi algoritam nezavisnih mjerenja, a ona su *de facto* bila većim dijelom zavisna. Ipak, može se pretpostaviti, s obzirom na relativno pozitivne prosječne procjene učitelja u prvom i drugom ispitivanju, da su ti rezultati u vremenu bili stabilni i na razini pojedinca, a ne samo skupine.

Procjene ravnatelja i stručnih suradnika – inicijalno istraživanje

Odaziv ravnatelja bio je iznimno dobar i svega jedan ravnatelj nije ispunio upitnik. Radi se o ravnateljima koji su većinom stariji od 40 godina i imaju više od 10 godina staža u obrazovanju. Ravnateljima je važan

segment reforme onaj koji se veže uz dokumentaciju i informiranje o kurikularnoj reformi. Velika većina ravnatelja izjavila je da je detaljno proučila dokumente vezane uz reformu, a podaci sugeriraju da ravnatelji u najvećoj mjeri smatraju sljedeće: da je provedba reforme moguća, da su predmetni kurikulumi ostvarivi u njihovim školama te da su opisane preporučene metode i oblici rada primjenjivi. Vrlo mali broj ravnatelja na pitanja o dokumentaciji koja je povezana s reformom iskazuje negativne procjene (u pravilu ispod 5%).

Većina ravnatelja i stručnih suradnika smatra da eksperimentalni program potiče kontinuirano davanje povratne informacije učeniku i da potiče učitelje i nastavnike na kontinuirano samovrednovanje. Isto vrijedi i za razumijevanje cilja eksperimentalnoga programa, a i jasno im je preneseno što se od njih očekuje u eksperimentalnome programu. Naposljetku, većini je ravnatelja uključenost u eksperimentalni program profesionalni izazov i podupiru nastavak izvođenja nastave prema eksperimentalnome programu iduće godine. Postotak ravnatelja koji se negativno izjasnio u ovom dijelu je iznimno malen (jedan do dva ravnatelja). Ravnatelji su pokazali i jasnu motivaciju za provedbom reforme, a navedeno je vidljivo u podacima da je velika većina sudjelovala na usavršavanjima i više od tri puta. Procjene organiziranih edukacija su u velikoj mjeri pozitivne, od dobre organizacije pa do jasne pomoći u razumijevanju promjena koje su planirane u načinima i metodama poučavanja.

Skoro svi ravnatelji i stručni suradnici podupiru učitelje i nastavnike u razvoju kompetencija za primjenu kurikularnoga pristupa nastavi, a i sami se većinom osjećaju kompetentno u pružanju takve potpore. Također, većina ravnatelja zna koja je razlika između kurikularnoga i dosadašnjega pristupa nastavi te zna objasniti svrhu kurikuluma usmjerenoga na učenika. Negativne procjene tih segmenata nisu prelazile 5% ispitanih ravnatelja.

Na tom tragu je i procjena o školskom ozračju i suradničkim odnosima – škole su prema procjenama ravnatelja dobro organizirane, odnosi među učiteljima/nastavnicima su pozitivni te je općenito procjena ozračja u školi većinom pozitivna. Ukupno gledajući, procjene ravnatelja su dominantno pozitivne te smatraju da su oni sami, ali i njihove škole kao institucije, spremni za provedbu reforme. Zaključno možemo reći da se ravnatelje, kao potporne stupove reforme u pojedinim školama, a prema rezultatima ove ankete, može smatrati stabilnima i kooperativnima.

Učenici, učitelji/nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji škola koje su bile obuhvaćene eksperimentalnim programom u prosjeku su dali pozitivne ocjene i to na najvećem broju pitanja na koja su odgovarali u anketi. Ipak, valja naglasiti kako podrška, percepcija i procjene ne ukazuju na posvemašnju podršku i potpuno zadovoljstvo, što i nije neočekivano. Bilo bi neobično da je podrška bezrezervna. U tom kontekstu treba spomenuti da se u ovim podacima ne može vidjeti da su određeni elementi poučavanja posve drugačiji od tradicionalnog. Međutim, navedeno je razumljivo jer niti jedna reforma ne može u tako kratkome roku promijeniti većinu ranije korištenih pristupa, aktivnosti i odnosa prema učenicima, a poglavito se to ne može očekivati u početnim fazama njezine primjene. Valja istaknuti da su u pravilu najbolje procjene reforme davali ravnatelji, odnosno njihova je percepcija eksperimentalnoga programa relativno gledajući najpozitivnija.

Procjene ravnatelja i stručnih suradnika – finalno istraživanje

U prvom mjerenju odaziv ravnatelja bio je iznimno dobar, dok je u drugom dijelu osip ispitanika bio relativno velik. Isti trend osipanja ispitanika vidljiv je i kod skupine stručnih suradnika. Ukoliko odaziv pri

drugom anketiranju ima u svojoj osnovi neke sustavne razloge onda je valjanost prikupljenih podataka u drugom mjeranju djelomično oslabljena. I kod ove skupine dionika reforme statistički su analizirane procjene između prve i druge primjene ankete. Što se tiče stručnih suradnika, u svim kategorijama procjena (zadovoljstva dokumentima, zadovoljstva eksperimentalnim programom, zadovoljstva edukacijama, samoprocjena kompetentnosti za provedbu eksperimentalnoga programa), na ukupnim procjenama nije bilo razlike između inicijalnog i finalnog prikupljanja podataka. Sve su procjene i dalje bile na pozitivnim dijelovima skale, ali u pravilu nepromijenjene protokom vremena od 5-6 mjeseci. Niti jedna razlika nije bila u statističkom smislu takva da bi se mogla smatrati sustavnom, tj. posljedicom nekih faktora koji su se dogodili u periodu između primjena anketa.

Procjene ravnatelja su isto tako, kao i procjene stručnih suradnika na razini skupine bile stabilne kroz period od pola godine. Testiranje statističke značajnosti na svim procjenjivanim elementima (zadovoljstvo dokumentima, zadovoljstvo eksperimentalnim programom, zadovoljstvo edukacijama, samoprocjena kompetentnosti za provedbu eksperimentalnoga programa) nije pokazalo nikakve sustavne promjene. Procjene su i u drugom ispitivanju bile vrlo pozitivne. Može se uočiti jedna promjena (i to u pozitivnom smjeru), a radi se o tome da rezultati ukazuju da su ravnatelji još zadovoljniji dokumentacijom koja prati reformu. U analizi svih razlika navedena je razlika najveća ($\Delta=0.16$), iako se u praktičnom smislu radi o maloj promjeni.

Mišljenja roditelja

U drugoj su primjeni upitnika (lipanj 2019.) ispitani i roditelji djece koja pohađaju eksperimentalni program. Upitnike je popunilo 7548 roditelja učenika iz škola koje su uključene u eksperimentalni program Škola za život. Većinom su sudjelovale majke (28% osoba muškoga spola je popunilo anketu). Najveći broj roditelja koji su ispunili upitnike ima dijete u 1. razredu OŠ (N=2183), a najmanje je onih koji imaju dijete u 1. razredu srednje škole (N=1664). Roditelji su svoje procjene davali na skali s četiri skalne vrijednosti u nekoliko sadržajnih kategorija:

- a) *Zadovoljstvo eksperimentalnim programom* zahvaćeno je s pet pitanja, a u prosjeku roditelji iskazuju najviše zadovoljstva s tim da im dijete jest dio eksperimentalnoga programa Škola za život. Otprilike trećina roditelja u potpunosti se slaže s time, a još 50-ak posto ima pozitivan stav. U sličnom obimu je i postotak roditelja (81%) koji smatraju Školu za život pozitivnim iskorakom. Najmanje su zadovoljni načinom uvođenja eksperimentalnog programa, iako je u prosjeku i to zadovoljstvo u većini pozitivno. Najpozitivniju percepciju iskazuju roditelji čija su djeca u 1. razredu OŠ, a najmanje onih s djecom u 7. razredu OŠ.
- b) *Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta* ispitana je s trinaest tvrdnji kojima se procjenjuje aktivnost i uključenost roditelja u sve školske aktivnosti djeteta. Roditeljske procjene jasno indiciraju da su roditelji u velikoj mjeri angažirani oko nastavnog procesa svoga djeteta. Primjerice, 99% roditelja je izjavilo da „Vode brigu o tome kakav je školski uspjeh njihova djeteta“. Sve su ostale procjene također na skalnim vrijednostima većim od 3, što indicira relativno veliki roditeljski angažman. Najmanje su roditelji angažirani (relativno gledajući, jer prosječne procjene su isto tako iznad polovice skale) pri učenju ili ponavljanju onoga što je dijete učilo u školi te kod pisanja domaćih zadaća. Ponovo se vidi trend da su općenito najviše angažirani roditelji učenika prvog razreda, a najmanje učenika 1. razreda SŠ.

- c) *Suradnja roditelja i škole po pitanju reforme* zahvaćena je s nekoliko pitanja koja indiciraju količinu komunikacije. Jasno se vidi da je najveći broj roditelja imao priliku dobiti relevantne inoformacije o pokrenutoj reformi, od toga što je to Škola za život, koje su razlike između dosadašnjeg pristupa nastavi i novog - kurikularnog, do toga koji su ciljevi eksperimentalnoga programa i što to može značiti za obrazovanje njihove djece. Postotci pozitivnih procjena o navedenim pitanjima kreću se od 70-tak do 95%. Vrlo mali broj roditelja u tom pogledu nema nikakve informacije (svega par postotaka), a relativno gledajući najlošije je procijenjena aktivnost škola koja se odnosi na obaveštavanje roditelja. Naime, odgovori roditelja upućuju na to da smatraju da ih se redovito ne obavještava o novostima o reformi obrazovanja (oko 29% roditelja procijenilo je taj segment komunikacije na negativnom dijelu skale). I u ovoj kategoriji najbolje je komunikacija između roditelja i škola procijenjena od strane roditelja 1. razreda OŠ, dok između ostalih razreda razlike praktički u prosjeku nije bilo.

Ovi podaci upućuju na važan segment započete reforme – roditeljsku percepciju i njihovu spremnost za suradnjom i osobnim angažmanom. Prema prikupljenim podacima ta je pozitivna percepcija i motivacija jasno izražena kod velike većine roditelja. Bez roditeljske potpore bilo koji bi eksperimentalni program imao vrlo vjerojatno značajno manju šansu za uspjehom, stoga je i dalje potrebno roditelje što kvalitetnije informirati o svim aspektima reforme, direktno od strane škole i bez posrednika. Vrlo često se informacije dobivaju posredno, poglavito putem medija, a takve su informacije redovito opterećene političkim kontekstom te je nužno omogućiti izravnu komunikaciju škola i roditelja. U tom kontekstu ističemo da je skoro trećina roditelja negativno procijenila izravnu komunikaciju sa školom u pogledu redovitog obavještavanja o novostima vezanim za reformu. Iako je to manjina roditelja, treba ozbiljno shvatiti i uvažiti njihovu prosudbu te utvrditi razloge loše komunikacije. Važno je nadalje da roditelji budu što prisutniji u cijelome procesu, a tomu u prilog govore i izračunate povezanosti između roditeljskih procjena zadovoljstva reformom te osobne uključenosti u obrazovanje svoga djeteta s jedne strane, i količine suradnje roditelja i škole po pitanju reforme s druge strane. Te su povezanosti relativno visoke i pozitivne ($r = 0.55$), a navedeno znači da što su roditelji aktivniji to im je i procjena zadovoljstva eksperimentalnim programom veća.

4.2.2. Kompetencije učenika u rješavanju problema

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) napisao je izvještaj *Razvoj, provedba i rezultati ispita kojim se mjeri kompetencija rješavanja problema u školama uključenima u eksperimentalni program Škola za život u školskoj godini 2018./2019.* U njemu se opisuje postupak i rezultati povezani s temeljnim ciljem kojeg je trebao ispuniti eksperimentalni program: povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema. U rasvjetljavanju odgovora je li temeljni cilj ostvaren, NCVVO je obavio opsežne pripreme i na kraju proveo ispitivanje razine razvijenosti ciljanih kompetencija u rješavanju problema kod učenika koji su pohađali eksperimentalni program. Aktivnosti u cijelome procesu počele su u rujnu 2018. godine, a završni izvještaj je napisan u lipnju 2019. godine.

Definiranje konceptualnog okvira za ispitivanje kompetencija učenika u rješavanju problema

Kao polazišna točka za razvoj konceptualnog okvira na temelju kojega su razvijeni zadatci za ispitivanje kompetencije rješavanja problema učenika u sklopu evaluacije eksperimentalnog programa Škola za život korišten je okvir domene rješavanja problema iz OECD-ova istraživanja PISA 2003. Prema

usvojenom konceptualnom okviru rješavanje problema se definira kao „sposobnost korištenja kognitivnih procesa kako bi se riješile stvarne, međudisciplinarnе problemske situacije u kojima metoda rješavanja nije odmah vidljiva i u kojima se primjenjuju znanja i vještine iz različitih predmetnih područja poput matematike, prirodoslovlja i čitalačke pismenost“ (Ćurković, N. /ur./, 2019:12). Pri konstrukciji zadataka kojima će se ispitati kompetencije učenika temeljna je postavka bila da zadatci zadovoljavaju dva osnovna uvjeta: da se njima ispituju sposobnosti mišljenja višeg reda, odnosno procese koji dovode do rješenja stvarnih i autentičnih problema te da zadaci zahvaćaju i integraciju vještina i znanja iz različitih predmetnih područja. To bi posljedično značilo da bi konstruirani zadaci trebali mjeriti koliko su učenici sposobni razumjeti prirodu postavljenog problema i doći do rješenja kroz promišljane i vrednovanje potencijalnih rješenja te u konačnici odabrati ispravno rješenje. Pri razvoju zadataka koristila se klasifikacija koja obuhvaća tri osnovne vrste problema: donošenje odluka, analiza i dizajn sustava te otklanjanje poteškoća.

- *Donošenje odluka* - problemski zadaci koji od učenika traže razumijevanje problemske situacije koja obuhvaća veći broj mogućnosti rješenja u kontekstu različitih ograničenja i zadovoljavanja ispunjavanja uvjeta, a u konačnici učenik mora donijeti odluku koja je sukladna ponuđenim uvjetima i ograničenjima.
- *Analiza i dizajn sustava* - takvi zadaci od učenika traže da se analizira određeni postojeći sustav a temeljem toga se treba ponuditi opisno rješenje problema koji u sustavu postoji, a ne da jednostavno odabiru jednu od više mogućnosti. Ovakvi zadaci traže da su utvrde odnosi među elementima, da se propituju moguća rješenja i na kraju se rješenje obrazloženo iskaže.
- *Otklanjanje poteškoća* - ovi zadaci traže utvrđivanje uzročno posljedičnih odnosa među elementima, što implicira razumijevanje svih relevantnih odnosa u problemu. U ovim zadacima traži se prvo utvrđivanje nepravilnosti u postojećem sustavu te se temeljem provjera i vrednovanja drugih mogućih odnosa provjera i predlaže ispravni odgovor. Zadaci zahtijevaju i prikaz rješenja jer se tako može ocijeniti integracija različitih vrsta informacija koja dovodi do ponuđenog rješenja.

Sadržajno su zadaci bili smješteni u kontekst svakodnevnih situacija i iskustva učenika, odnosno problemi su bili životni - od autentičnih situacija u kojoj se može naći svaki učenik pa do određenih situacija na razini društvene problematike. Radilo se o problemima koji se ne rješavaju rutinski već traže integraciju generičkih znanja i kompetencija usvojenih u nastavi različitih predmeta.

Izrada nacрта ispita za prve, pete i sedme razrede osnovnih škola i prve razrede srednjih škola

U ispunjavanju temeljnog cilja ispitivanja kompetencija rješavanja problema, vrlo je važno da konstruirani zadaci budu uronjeni u kontekst eksperimentalnih predmetnih kurikulumima i međupredmetnih tema, odnosno da u njima budu zastupljeni ishodi i sadržaji koji se nalaze u novim kurikulumima. Da bi se to osiguralo, NCVVO je predložio da obrazovne ishode koji se odnose na kompetenciju rješavanja problema iz predmetnih kurikulumuma izdvoje članovi Mentorske skupine. Njihov je temeljni zadatak bio da samostalno, svatko za svoj predmet izdvoje one obrazovne ishode iz predmetnoga kurikulumuma koji se odnose na kompetenciju rješavanja problema. Dana je i jasna uputa da ishodi na kojima se temelji ispitivanje rješavanja problema trebaju biti u što manjoj mjeri zasićeni

predmetno specifičnim sadržajima te su temeljem ovog okvira izdvojeni ishodi iz predmetnih kurikuluma koji se odnose na kompetenciju rješavanja problema. Ishodi su potom integrirani s ishodima drugih predmetnih kurikuluma. Na tom je tragu interdisciplinarna stručna skupina od devet članova radila na konstrukciji zadataka. Njih se upoznalo i s PISA-inim konceptom rješavanja problema.

Prvi je korak bio izdvajanje ishoda koji su u najmanjoj mjeri zasićeni predmetno specifičnim sadržajima. Nakon toga su utvrđeni ishodi po razrednim razinama (od 1.r OŠ do 1r. SŠ). U sljedećem se koraku pristupilo pisanju ispitnih scenarija. Oni su se temeljili na tri međupredmetna sadržajna područja i njihova podpodručja: a) *Društvena i osobna dobrobit* (Zdravlje i briga o sebi, Odnos prema okolišu, Društveno odgovorno ponašanje), b) *Prostor i vrijeme* (Uočavanje veličina i njihovih odnosa, Međudjelovanje), c) *Sustavi* (Energija, Tvari, Čitanje i prikazivanje podataka). Ispitni scenariji su imali polazne sadržaje koji se odnose na životne situacije bliske učenicima, a sve je prilagođeno dobnoj razini djece. Primjerice, kod zadataka za prvi razred OŠ koristilo se manje informacija koje su se davale kao tekst, a više je bilo slikovnih prikaza. Za svaku razrednu razinu osmišljeni su zadaci iz sve tri kategorije rješavanja problema. Kod sve četiri razredne razine relativno najviše je bilo zastupljeno zadataka iz kategorije *Analiza i dizajn sustava*, a najmanje iz kategorije *Otklanjanje poteškoća*. Ukupno je osmišljeno 110 zadataka u kojima je rješenje moglo biti dano nekoliko mogućih oblika: višestruki izbor, zadatci redanja, zadatci nadopunjavanja, zadaci kratkog odgovora, zadatci produženog odgovora te zadaci povuci-spusti. Za svaki je zadatak procijenjena i težina u tri kategorije (laki, srednje teški i teški). Izrađeni zadaci priređeni su za digitalnu primjenu.

Nakon ovog koraka obavljena je sadržajna, metodička i metodološka recenzija ispitnih zadataka. Prva je bila recenzija stručnoga tima Centra koji je pregledao sve scenarije, zadatke i upute za rješavanje. Stručna radna skupina doradila je ispitne materijale prema naputcima stručnoga tima Centra. Prema istim su kriterijima ispitne scenarije i zadatke ocijenili i vanjski stručnjaci. Za svrhu vanjske recenzije odabrano je sedam stručnjaka iz različitih područja koji su imali široka teorijska znanja i praktična iskustva u obrazovanju. Oni su procjenjivali priređene zadatke prema pet kriterija; a) Stručno-metodički komentar o sadržaju; b) Primjerenost u odnosu na dob učenika; c) Jednostavnost i jasnoća poruke/pitanja; d) Usklađenost slikovnih priloga s tekstem; f) Opća ocjena (pozitivna/negativna). Sve su primjedbe recenzenata uzete u obzir i zadatci su doručeni u skladu sa recenzentskim sugestijama.

Provedba predispitivanja

Planirano ispitivanje i provedba vrlo su opsežan i složen proces s mnogo potencijalnih nepoznanica, kako u sadržajnom tako i u organizacijskom i provedbenom smislu. Stoga je provedeno predispitivanje kojim se željelo testirati i provjeriti sve planirane postupke, uočiti moguće zapreke te ih što više otkloniti u glavnom testiranju. To je ujedno bila i provjera opće primjerenosti novoizrađenih zadataka, kako sadržajem tako i formom. Važno je bilo procijeniti i planirano vrijeme za pojedine zadatke te jasnoću priređenih uputa. Predispitivanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na 140 učenika svih 4 razina (pa dva razredna odjeljenja) (zadatke za 1.r. SŠ rješavali su učenici 8. razreda OŠ). Postupak je bio proveden online na tabletima. Rezultati predispitivanja pokazali su da postoji potreba za određenim promjenama, od manjih u sadržaju zadataka (npr. pokazalo se da u zadacima za 1. razred OŠ treba još manje teksta) pa do promjena koje su se odnosile na bolju uočljivost i vidni kontrast elemenata u zadacima (poboljšane vidne percepcije). Nadalje, pokazalo se da su potrebne neke tehničke preinake u davanju odgovora na tabletima, da je poželjno da postoji više zadataka za vježbu, da treba voditi računa o rezoluciji ekrana tableta kako bi prikaz zadataka bio što bolji i slično. Ostali izuzetno važni podaci koji su uočeni u

predtestiranju upućivali su na sljedeće: ispitni zadaci su bili jasni i primjereni razrednoj razini, tj. dobi djece; upute za provoditelje testiranja su bile jasne, a učenici su se dobro snalazili u radu s tabletima.

Provedba ispitivanja

Provedba ispitivanja bila je 27. i 28. svibnja 2019. Ukupno je ispitano 6952 učenika, otprilike podjednak broj u svakoj razrednoj razini. Provedba testiranja i osiguravanje svih tehničkih uvjeta za kvalitetno testiranje bio je vrlo složen zadatak koji je tražio pažljivo osmišljavanje svih koraka provedbe i anticipiranje svih mogućih čimbenika koji mogu negativno djelovati na valjano ispitivanje. To je tražilo dobru suradnju NCVVO-a i škola koje su provodile ispitivanje. Plan i način provedbe ispitivanja bio je detaljno razrađen (od uloge ravnatelja i informatičara u školi do osoba koje su i provodile neposredno testiranje) i nije ostavljao previše prostora improvizacijama. Znale su se uloge pojedinih aktera i ukoliko su se svi pridržavali plana, samo testiranje je provedeno prema najvišim standardima. U prilog tomu govori i činjenica da su osobe koje su provodile istraživanje napomenule kako su upute ponekad bile i predetaljne, što je zapravo dobar indikator kvalitetne pripreme i predviđanja velikog broja problema koji se mogu pojaviti. Najveća poteškoća u provedbi ispitivanja bila je tehničke naravi i odnosila se na kvalitetu internetske veze. Veliki broj ispitivača je to naveo kao dominantni problem (47%) u procesu ispitivanja. Broj ostalih poteškoća, s obzirom na složenost provedbe na ovako velikom broju učenika, bio je zanemariv.

Ishodi i rezultati testiranja

Procjene učenika

Učenici su procijenili i sam postupak testiranja odgovarajući na tri pitanja - o težini testiranja tj. težini zadataka, o zanimljivosti samog postupka te o uloženom trudu na ovom ispitu. Na sve su četiri razredne razine velikom većinom procjene indicirale da se radilo o laganom ili srednje teškom ispitu, odnosno, vrlo je mali postotak učenika izjavio da im je ispit bio težak (do 5%). Ispit je isto tako većinom procijenjen kao zanimljiv ili srednje zanimljiv, a uočava se trend da su stariji učenici (7.r OŠ i 1.r SŠ) u nešto većem postotku (25-30%) ispit procijenili nezanimljivim. Sve su razredne razine pak procijenile da su u rješavanja ispita uložile punu ili srednju razinu truda. Postotak onih koji su uložili malo truda bio je 5-15%. Iz prikazanih se rezultata učeničkih procjena, bez ikakve statističke analize, može uočiti određeni blagi trend odnosa procjene težine i zanimljivosti testa, a s obzirom na dob učenika. Mlađi učenici ispit su procjenjivali nešto zanimljivijim i istovremeno i laganijim, a s dobi se uočava trend s nešto više procjena da je ispit bio manje zanimljiv i istovremeno s manje procjena da je bio lagan.

Uvid u postupak provedbe testiranja

Radi dobivanja uvida u postupak provedbe testiranja, NCVVO je u 20% testiranih škola poslao i osobe kojima je zadatak bio prikupiti relevantne informacije koje će poslužiti u evaluaciji cjelokupnog postupka – od tehničkih aspekta, dojmova učenika, ozračja u školi pa do općeg dojma o kvaliteti provede. Zaključak tih osoba je relativno jasan. Pokazalo se da je većina ispitivanja provedena prema planu, uz nekoliko iznimnih situacija u kojima planirani postupci nisu u potpunosti slijeđeni (npr. ispitivači su skraćivali uputu jer im se činila preopširnom, a u prvim razredima OŠ činila im se neprilagođenom zbog korištenog rječnika). Općenito dojmovi su učenika također velikom većinom bili pozitivni iako se radilo o postupcima s kojima se učenici prije nisu susretali u takvom obliku. Dakle, radilo se o ispitivanju kakvih do sada u našim školama nije bilo, niti organizacijski niti sadržajno. Nadalje, ispitni su koordinatori u

pojedini školama davali procjene o općem ozračju u školi u kontekstu stavova spram ovog ispitivanja. Oni su provedeno ispitivanje ocijenili u prosjeku visokom ocjenom, svega ga je troje od ukupno 29 procijenilo kao loše, a niti jedan vrlo loše.

Drugi dio podataka prikupljen je na uzorku od 133 razreda u sve četiri razredne razine, uzetih po slučaju iz škola u kojima je ispitivanje provedeno. Obrađen je dio pristiglih rezultata (25% od ukupnog broja) koji su se odnosili na sljedeće tri kategorije provedbe ispitivanja:

- a. *Prikladnost i sadržaj ispita* – prema izjavama koje su provoditelji testiranja zabilježili, stječe se dojam da je testiranje bilo dobro prihvaćeno. Učenici su zadatke procijenili zanimljivima i ne previše teškima. Jedino se navode određene poteškoće sadržajne naravi kod učenika 1.r OŠ jer neki učenici u to doba još nisu bili samostalni čitači.
- b. *Prikladnost vremena ispita* – zapažanja su bila da je planirano vrijeme uglavnom bilo primjereno, samo 11% učenika nije stiglo doći do kraja testa, a tek je jedan slučaj zabilježen gdje je vrijeme trajanja bilo razlogom nemogućnosti dovršavanja testa. Naime, u određenom broju slučajeva su učenici odustajali zbog nekih drugih razloga.
- c. *Tehnički aspekti* - problem je predstavljala kvaliteta internetske veze, a proporcija takvih teškoća bila je poprilično velika (47%).
- d. *Jasnoća uputa i ispitnih materijala* – u 90% upute su jasne, jedino što se ponavlja da su bile preopširne, naročito za učenike 1. r OŠ.

Opći dojam o organizaciji i provedbi ispitivanja

Provedba ispitivanja pripremljena je u komunikaciji s ravnateljima škola i školskim koordinatorima i to pretežito putem platforme „Loomen“. Takva se komunikacija pokazala slabom točkom ovoga ispitivanja, odnosno pokazalo se da je pouzdanije osloniti se na izravnu komunikaciju sa školama kakvu Centar uobičajeno prakticira prilikom organizacije provedbi ispita vanjskoga vrednovanja.

No, provedba je ovog ispitivanja bila nešto u čemu većina učenika i učitelja/nastavnika nije do sada sudjelovala. Usprokos tome cijeli proces je uspješno proveden. Vrlo opsežan projekt gdje je sve bilo planirano po unaprijed propisanim pravilima i uputama. One su bile jasne i sve je planirano da postoji stroga kontrola svih čimbenika koji su mogli ispitivanje učiniti nevaljalim. Stječe se jasan dojam da je cjelokupni postupak planiranja i provedbe odrađen *na vrlo visokoj razini i može predstavljati primjer dobre organizacije sličnih postupaka*.

Razina postignuća na problemskim zadacima – metodološki okvir

Temeljni cilj ovoga ispitivanje bio je određivanje razine kompetencije rješavanja problema kod učenika koji su pohađali eksperimentalni program Škola za život. S obzirom da je kao okvir za razvoj ovoga ispita i zadataka preuzet koncept rješavanje problema onako kako je definiran u ispitivanju PISA 2003, razine postignuća također su preuzete iz PISA 2003 te su prilagođene za ovo ispitivanje. Operativni je cilj u tom konceptu bio kategorizacija postignuća učenika u četiri skupine s obzirom na postignuće.

a) *Razina ispod osnovne* – to je razina rješavanja problema ispod temeljne, a definiraju je ishodi poput: nerazumijevanje najjednostavnijih formulacija koje se nalaze u osnovi nekog problema, odnosno nepostojanje potrebnih procesa za rješavanje tih problema. Učenici u ovoj kategoriji mogu rješavati

samo najjednostavnije probleme bez mogućnosti zaključivanja o uspostavljanju veze između ponuđenih informacija. Ova razina ujedno podrazumijeva nezadovoljavajuću razinu uspjeha.

b) *Osnovna razina* – ograničeni način pristupanja problemu i rješavanje jednostavnih problema s jednim uvjetom, obično bliske životne situacije. Učenici u ovoj kategoriji mogu riješiti probleme s jednim ili dva koraka.

c) *Srednja razina* - učenici na srednjoj razini mogu pristupiti scenariju i uspostaviti jednostavne veze među njegovim dijelovima. Koriste analize i rasuđivanje, razlikovanje uzroka i posljedice, induktivno i deduktivno zaključivanje, uspoređuju više mogućih rješenja, donose odluke na temelju definiranih uvjeta i iz više izvora. Za one učenike koji rješavaju zadatke ove razine podrazumijeva se da rješavaju i zadatke s osnovne razine.

d) *Napredna razina* – na ovoj razini postoji testiranje više mogućih rješenja zadatka te vođenje računa jesu li zadovoljeni svi zadani uvjeti koji određuju neki zadatak. Učenici na ovoj razini znaju objasniti odnose, što znači da mogu formulirati rješenje i bez da je rješenje ponuđeno kao mogući odabir. Rješavaju zadatke i kada postoji veći broj uvjeta. Postignuća na ovoj razini impliciraju da su niže razine nešto što se može bez poteškoća savladavati.

Za određivanje u koju rangovnu razinu spada učenikovo postignuće u provedenom ispitivanju, korištena je modificirana Angoffova metoda. Temeljne su značajke ovoga pristupa da odluke o razinama zajednički donosi grupa stručnjaka, tzv. sudaca ili procjenitelja. Bit ove metode počiva na subjektivnim procjenama sudaca. Stoga je potrebno osigurati da među sucima bude zastupljen što veći broj stručnjaka te da se uključe suci s potencijalno različitim mišljenjima, a čije procjene u konačnici trebaju biti međusobno sukladne. Članovi grupe stručnjaka koje će ocjenjivati uradak bili su odabrani javnim pozivom, a svi su sudjelovali na radionici gdje su bili educirani o metodologiji i postupcima procjenjivanja uradaka (konceptualni okvir, cilj, nacrt i sadržaj ispita, razine postignuća te metodologija određivanja razina). U tu svrhu izrađen je i vodič za ocjenjivanje, posebno za svaku razrednu razinu. U konačnici dvije su skupine procjenjivale uradak kod nižih razreda (1. i 5. r OŠ), a dvije kod 7. r OŠ i 1. r SŠ. Oni su procjenjivali uratke u zadacima otvorenog tipa, jer kod zadataka zatvorenog tipa bodovanje je bilo unaprijed određeno i automatski obrađeno.

Nakon procesa kategoriziranja učinka, provedena je analiza pouzdanosti ocjenjivanja odgovora. Utvrđen je visok postotak međusobnog slaganja među ocjenjivačima (minimalna je 95,5%, pa sve do 99,5%), a točnost ocjenjivanja bila je u većini 100%-tna te svega u par slučajeva postotak manje.

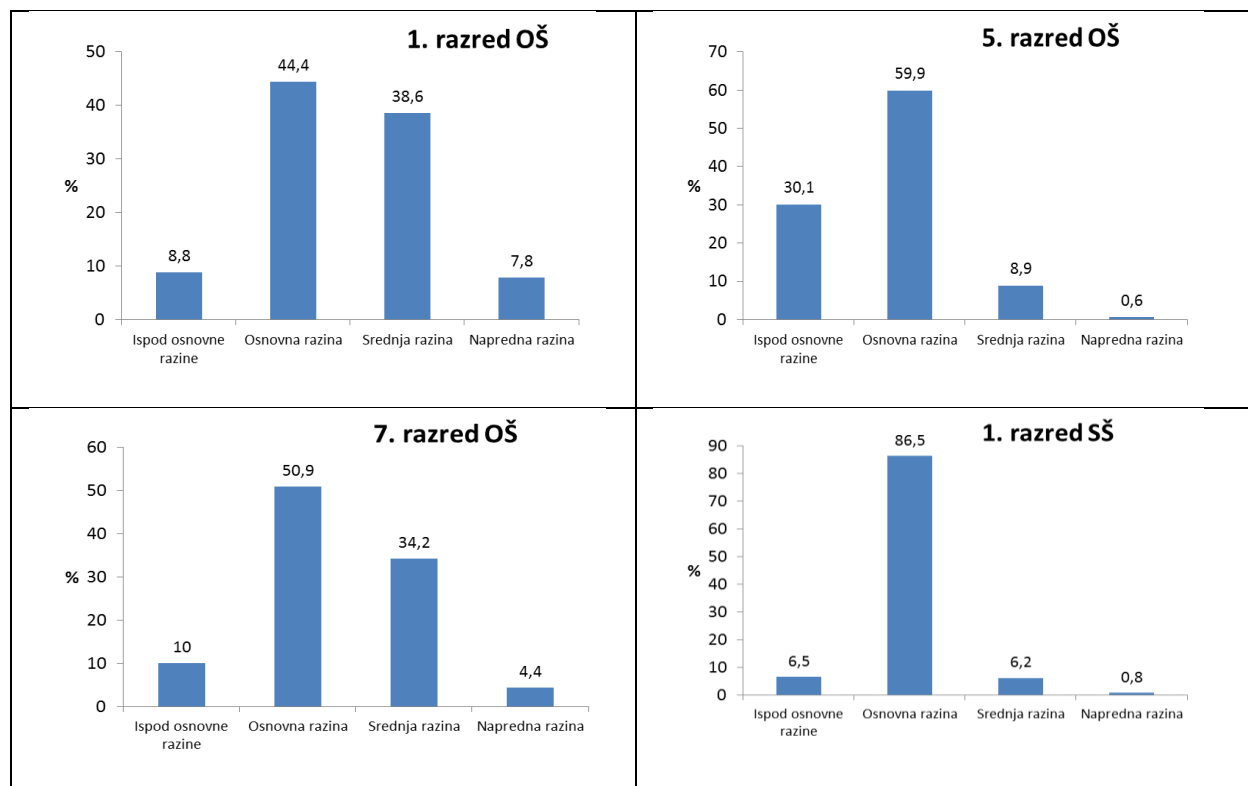
Rezultati

U svrhu lakšeg praćenja dobivenih rezultata koji upućuju na razinu postignuća u rješavanju problema, rezultati su transformirani na skalu od 200 do 600 bodova. Ukupno je obrađeno 6952 ispita otprilike podjednakog broja u svakoj razrednoj razini.

Cilj svih poduzetih koraka bio je izraditi ispite koji će mjeriti jedan glavni predmet mjerenja, a to je kompetencija rješavanja problema. S obzirom da su se ispiti sastojali od više scenarija na temelju kojih su konstruirani ispitni zadaci, bilo je potrebno provjeriti ukazuju li podaci na jedan opći faktor rješavanja problema. U tu svrhu provedena faktorska analiza metodom glavnih komponenata, s polaznom pretpostavkom da se radi o jednom općem faktoru rješavanja problema. Statističke analize su to relativno jasno i potvrdile i to kod sve četiri razredne skupine.

Drugi korak bio je određivanja pragova za pojedine razine postignuća. Te su pragove za pojedini razred odredili stručnjaci i na arbitrarnoj su bodovnoj ljestvici od 200-600 (osnovna razina 291-321 bod, srednja između 418-436, a napredna od 509-527). Dobiveni rezultati, tj. distribucija postotka učenika u pojedinoj razini uspješnosti za svaki razred, prikazani su na slici 5.

Slika 5. Postotak učenika i razina postignuća u rješavanju problema za pojedini razred



Iz Slike 5. se jasno vidi da je kod svih testiranih razreda najviše učenika koji spadaju u osnovnu razinu uspješnosti rješavanja problema. Proporcija učenika na pojedinoj razini uspješnosti pokazuje u određenoj mjeri prirodno stanje, iako ne posve. Naime, kod dvije razredne razine najviše su zastupljene kategorije osnovne i srednje razine uspješnosti, a ekstremne su manje zastupljene. Nadalje, na dijelu Slike 5. koji se odnosi na 1. razred OŠ. može se vidjeti da su novo-konstruirani zadaci bili najprimjereniji učenicima 1. razreda OŠ, zatim 7. razreda OŠ, a nešto manje kod 5. razreda OŠ. Kod prvog razreda srednje škole pokazalo se da je učinak na zadacima bio vrlo homogen, tj. zadaci nisu razlikovali učenike, jer velika većina učenika spada u istu kategoriju osnovne razine postignuća. Za ovu se razrednu razinu može reći da zadaci većinom nisu bili primjereni u smislu da zahvate potencijalne prirodne razlike među učenicima, a takve razlike gotovo bez iznimke postoje. Kod učenika 5. razreda OŠ dobiveni rezultati isto tako pokazuju nešto veće odstupanje od prirodno očekivanog - relativno je veći broj učenika u najnižoj kategoriji razine rješavanja problema, a vrlo mali broj na naprednoj razini.

Iz prikazanih rezultata o učincima na problemskim zadacima teško je išta reći o evaluaciji eksperimentalnoga programa, odnosno povezivati opažene uratke i način poučavanja u eksperimentalnome programu. Stoga „*utvrđivanje povećanja kompetencija rješavanja problema*“ kao

temelnog cilja provedenog ispitivanja nije moguće na temelju prikupljenih podataka. Temeljni razlog tomu je što ne postoje podaci nekog referentnog mjerenja, bilo da se radi o uratku na sličnim zadacima inicijalnog ispitivanja prije provedbe programa ili uratku kontrolne skupine (koja ne bi bila uključena u program). Ove podatke nije moguće sasvim korektno uspoređivati niti s određenim vanjskim normama (primjerice moguće norme u okviru PISA istraživanja). Naime, iako se radi o preuzetom PISA-inom konceptu kreiranja zadataka, zadaci u ovom ispitivanju su posve novi te sadržajno vjerojatno drugačiji nego li u nekom prijašnjem ispitivanju. Usporedba s nekim postojećim podacima iz drugih izvora mogla bi se provesti tek na jednoj vrlo općoj orijentacijskoj razini. Dobiveni podaci mogu biti vrednovani samo u kontekstu provedbe postupka konstrukcije ovih zadataka.

Ovako ispitivanje (od izrade koncepta do provedbe) je očito bilo prvo i jedinstveno. Učenici se uglavnom nisu ranije susretali s ovakvim postupcima ispitivanja, ali ni ovakvim zadacima kako u sadržajnom tako i u ispitnom kontekstu. To su čak i oni sami znali izjavljivati. Navedeno je mogući čimbenik koji u nekoj mjeri ima učinka na razinu postignuća, iako vrlo vjerojatno ne dominantnog. Problem nemogućnosti povezivanja potencijalnih učinaka eksperimentalnog programa i prikupljenih rezultata na rješavanju problema ima svoj izvor i u konceptualnim i teorijskim, ali i provedbenim osnovama.

Iako je Škola za život deklarativno postavila kao jedan od temeljnih ciljeva povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema, pitanje je koliko su konceptualizacija toga cilja te njena operacionalizacija i provedba bile prisutne i kroz poučavanje. Naime, učenici su znali izjavljivati da se s ovakvim zadacima do sada nisu susretali, a kako je navedeno, *problemski su zadaci kao način poučavanja* bili dio eksperimentalnog programa. Stoga ta *novost* koju su učenici vidjeli tj. doživjeli na ispitivanju očito nije bila jasno povezana u svijesti učenika s novouvedenim načinima poučavanja, a koji su bili deklarativno postavljeni u provedbi samog programa.

Učinak na zadacima rješavanja problema, načelno gledajući, a naravno i ovih koji su osmišljeni za mjerenje učinka nakon jednogodišnjeg eksperimentalnog programa, pod utjecajem su razvijenosti općih kognitivnih sposobnosti pojedinca. Pitanje je koliko određeni program osmišljen na nekoj konceptualnoj razini može u godini dana biti učinkovit. Odnosno, u kolikoj je mjeri moguće steći kompetencije rješavanja takvih zadataka u školi do te razine da bi to moglo biti jasno vidljivo na testu koji je po prvi puta konstruiran za potrebe mjerenja postignuća u našem školskom kontekstu. Konceptualni okvir zadataka koji mjere rješavanje problema traži originalnost u pristupu traženja rješenja, a to zahtijeva strategije poučavanja koje razvijaju tu kreativnost u mišljenju te različite metakognitivne strategije. U kolikoj je mjeri to moguće postići u jednoj (i prvoj) godini poučavanja? Nadalje, da bi se mogao vidjeti učinak nekog programa na ponašanje koje je u velikoj mjeri zasićeno i razinom opće kognitivne razine pojedinaca, tu bi kognitivnu razinu pojedinaca trebalo statistički kontrolirati, barem u situacijama kada nema referentne skupine za usporedbu.

Bez obzira što prikupljeni podaci ne mogu jasno biti povezani s provedbom eksperimentalnoga programa Škola za život te s eventualnim učincima toga programa na neku kriterijsku mjeru (u ovom slučaju zadaci rješavanja problema), vrijednost cjelokupnog provedenog postupka testiranja razine rješavanja problema ipak je višestruka. Stečena iskustva i prikupljeni podaci mogu biti vrlo korisni u budućem mjerenju postignuća rješavanja problema u sličnim situacijama. Ovo je ispitivanje rezultiralo nizom korisnih informacija i znanja. Navodimo samo neke:

- Stečeno je vrlo veliko iskustvo u samoj metodologiji izrade zadataka prema određenoj konceptualnoj razini. Iako je konceptualna razina preuzeta iz drugog konteksta, ona se može dalje razvijati na temelju stečenih iskustava i prilagođavati se po potrebi kontekstu našeg društva i našega školskog okruženja.
- Na temelju velike količine prikupljenih podataka može se provesti dodatna i detaljnija psihometrijska analiza karakteristika pojedinih zadataka (indeksi lakoće, diskriminativnosti i valjanosti). To je temelj za razvoj novih zadataka koji će biti primjereniji u zahvaćanju individualnih razlika koje se inače susreću u prirodnom okruženju. Naime, kod nekih se razreda pokazalo da novoizrađeni zadaci, barem što se njihove težine tiče, nisu bili posve adekvatni.
- Podaci o psihometrijskim karakteristikama pojedinih zadataka u formi povratnih informacija stručnim timovima koji su zadatke osmišljavali dobra je osnova za promišljanje o eventualnim promjenama i varijacijama u samim zadacima kako bi se i u sadržajnom i u tehničkom pogledu po potrebi promijenili. Iako se pri konstrukciji zadataka rukovalo visokim standardima kako u preuzetom teorijskom okviru tako i u upravljanju procesom, tek povratne informacije o psihometrijskim karakteristikama zadataka mogu poslužiti kao dobra osnova određivanja njihove valjanosti za ispitivanje planiranog predmeta mjerenja (ovdje rješavanje problemskih zadataka). Stoga ovo ispitivanje treba gledati primarno kao polaznu osnovu za slijedeći korak koji će imati za cilj izradu zadataka koji će u najvećoj mjeri zadovoljavati psihometrijske standarde.
- Iskustva u sastavljanju zadataka rješavanja problema, prema usvojenom konceptualnom okviru zajedno s psihometrijskim karakteristikama pojedinih zadataka, dodatna su dobra osnova za konstrukciju i paralelne forme testa, a koja se onda mogu primjenjivati prije i poslije tretmana. Na taj bi se način moglo valjano i učinkovito odmjeriti i učinak tretmana u budućim generacijama.
- Iskustva s planiranjem i provedbom cijelog postupka su za naš obrazovni kontekst iznimno vrijedna te mogu i trebaju biti temelj za buduće aktivnosti ovakve prirode.
- Valjano vrednovanje određenog tretmana nije moguće bez neke vrste referentnih podataka.

4.3. Vrednovanje upotrebe novih nastavnih sredstava i materijala (MZO)

Dio podrške reformi bili su i savjetnički posjeti školama iz eksperimentalnoga programa koje je organiziralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja za neposredne dionike reforme: učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje. U tri takva posjeta tijekom 2018. i 2019. mentorice i mentori Škole za život prolazili su niz odabranih tema s ciljem pojašnjavanja nedoumica, odgovaranja na razna pitanja koja su postojala oko provedbe reforme: od pravila pri odabiru udžbenika, organizacije rada škola, do odabira načina i planiranja vrednovanja učenika. Ti su posjeti također služili i za prikupljanje informacija u cilju mogućeg poboljšanja kako komunikacije između svih dionika, tako i budućih edukacija.

- *Prvi savjetnički posjet* naglasak je imao na podizanju kompetencija učitelja/nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja, odnosno na njihovom profesionalnom razvoju u kontekstu pokrenute reforme. Temeljem dobivenih iskustava od učitelja/nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja načinjen je plan nastavka stručne izobrazbe u virtualnim učionicama za ostvarivanje planiranih ciljeva.
- *Drugi savjetnički posjet* uključivao je četverosatnu edukaciju koja se sastojala od dva temeljna dijela: a) prvi je bio posvećen novim ulogama kako učenika tako i učitelja/nastavnika u procesu učenja, odnosno o promjenama paradigme poučavanja; b) u drugom su dijelu bile organizirane četiri radionice, a škole su mogle odabrati po dvije prema vlastitim potrebama: razumijevanje procesa učenja, razvoj kompetencija učitelja i nastavnika za 21. stoljeće, aktivno učenje te upoznavanje s platformom Edpuzzle u tzv. obrnutoj učionici.⁴¹
- *Treći savjetnički posjet* imao je za cilj kroz provedbu tri radionice zaokružiti teme o: a) vrednovanju za učenje, odnosno vrednovanju kao učenju; b) prepoznavanju važnosti povratne informacije u procesu poučavanja; c) važnosti rubrika u procesu učenja i poučavanja.

Poduzeti koraci kroz tri savjetnička posjeta imali su za cilj dati što više preciznih informacija neposrednim nosiocima planirane reforme. U izvještajima s posjeta navodi se jasno kako su one ostvarile svoj cilj te da su brojna pitanja koja su imali neposredni dionici nastavnog procesa i odgovori članova savjetničkih timova na njih, provedene radionice i pojašnjenja, uvelike i dodatno olakšale provedbu eksperimentalnoga programa Škola za život kod neposrednih dionika pokrenutog procesa.

U tom kontekstu i povezano sa savjetničkim posjetima, valja spomenuti još jedan aspekt tehničke podrške reformi, a radi se o razumijevanju promjena koje su učitelji/nastavnici imali kroz virtualne učionice i tehničku opremljenost škola. S obzirom da su planirane velike kvalitativne promjene, takve su edukacije bile nužne, a opremljenost škola *uvjet bez kojeg se ne može*. Na virtualnim je radionicama sudjelovao relativno veliki broj polaznika te je provedena anketa sa sudionicima tih edukacija (N= 3421 koji su ispunili anketu), a prikupljeni podaci mogu biti korisni u što boljem sagledavanju pokrenutog procesa reforme. Dobiveni podaci mogu se ukratko svesti na sljedeće:

- Učiteljima i nastavnicima je bila potrebna pomoć u tumačenju i primjeni novih kurikulumuma te su u najvećoj mjeri procijenili da su im virtualne učionice u tome bile od koristi. Mali je postotak smatrao da im one uopće nisu bile korisne (oko 3%). Najviše su koristi imali od tumačenja novih pristupa poučavanju, a najmanje u pružanju podrške za suradnike i ravnatelje od strane drugih.
- Velika je većina učitelja/nastavnika koji su polazili tečajeve kroz virtualne učionice procijenila da su motivirani za uvođenje novih metoda učenja te da je najlakša provedba novih kurikulumuma u onim domenama gdje mogu osmišljavati kvizove i interaktivne priče te tamo gdje postoje tiskani udžbenici s digitalnom podrškom. Smatraju da digitalni alati osuvremenjuju metode poučavanja i da ga čine

⁴¹ Engl. „flipped classroom“ ili „flipped education“ odnosi se na pristup nastavi u kojem učenici preuzimaju glavnu riječ, a uključuje niz učeničkih aktivnosti. U obrnutoj učionici učenici istražuju zadane sadržaje, najčešće pomoću video klipova koje je pripremio sam nastavnik. U razredu iznose mišljenja, postavljaju pitanja, pomažu jedni drugima i rješavaju problem primjenjujući znanje koje su stekli. Nastavnik se uključuje uglavnom tamo gdje učenici ne mogu samostalno doći do rješenja, pomažući im doći do njega objašnjavajući problem. Dakle, bit je obrnute učionice da učenici uče kroz rad, postavljajući pitanja i tražeći rješenja određenom problemu.

učinkovitijim. Posebno su istaknuli potrebu za nekom vrstom digitalne platforme koja bi omogućavala razmjenu obrazovnih materijala među učiteljima i nastavnicima.

- Općenito, virtualne učionice su procijenili pozitivnim iskorakom, ali navodi se i nekoliko nedostataka, zahtijevaju relativno puno rada te nemogućnosti rješavanja zadataka nakon zadanog roka, učitelji i nastavnici na raspolaganju nemaju računala osim vlastitog, a u slučaju nejasnoće otežano je postavljanje pitanja.

Sudionici su dodatno naglasili kako je stvaranje pozitivne atmosfere važan čimbenik i preduvjet uspješne provedbe reforme. Zatim je to suradnja, komunikacija i međusobna učiteljska/nastavnička pomoć, podrška u razmjeni znanja i iskustva između svih sudionika - od ravnatelja, stručnih suradnika pa do roditelja.

Što se tiče opremljenosti škola, provedena je i evaluacija opreme te njenog korištenja u osnovnim i srednjim školama. Ti podaci su pokazatelj koliko su zadovoljene temeljne tehničke pretpostavke za provedbu reforme. Podaci pokazuju sljedeće:

- 69% učionica ima projektor;
- 15% učionica ima pametne ploče i interaktivne ekrane;
- više od 90% učenika ima iskustva s modernim tehnologijama jer kod kuće imaju na raspolaganju računalo ili pametni telefon i većinom su upoznati kako te uređaje mogu koristiti za pronalaženje podataka i učenje (60-90%);
- 62% nastave je ona koja uključuje multimedijske elemente (filmovi, videoisječci);
- prosječno gledano, škole uključene u eksperimentalni program puno koriste tablete, svega 3% škola ih koriste u udjelu manjem od 40%.

Ovaj aspekt tehničke potpore reformi (savjetnički posjeti, opremljenost škola te procjene onih koji su sudjelovali u radionicama) jasno pokazuje da su već učinjeni potrebni koraci u pružanju raznovrsne tehničke potpore te da su sudionici navedenih aktivnosti iskazali zadovoljstvo organiziranim. Međutim, vidi se da ima i prostora za unaprjeđenje cijelog procesa. Osobito valja istaknuti dominantno pozitivnu motivaciju učitelja i nastavnika koju su iskazali u provedbi programa, a koju se može koristiti u svrhu njihove dodatne edukacije. Bolje razumijevanje svih elemenata procesa reforme vodi k njenom boljem prihvaćanju, a što je onda temelj i za njenu uspješnu provedbu.

Važan uvid u proces eksperimentalnoga programa daju i dnevnički zapisi. Tijekom provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život predmetni učitelji i nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji su putem sustava Loomen imali mogućnost kontinuiranog vođenja nastavničkog dnevnika s osvrtom na provođenje eksperimentalnog programa u realnom okruženju. To su mogli raditi jednokratno ili kontinuirano, a valja istaknuti da je prikupljen veliki broj dojmova i zapažanja. Ukupno je 1070 dionika iz svih kategorija pisalo dnevničke zapise. Njihova su se zapažanja odnosila na sve relevantne elemente u provođenju eksperimentalnoga programa, od zapažanja u domeni kompetencija učenika u rješavanju problema, učeničkog zadovoljstva, pa do zapažanja o novim metodama rada - od procesa poučavanja do vrednovanja. Na preko 1000 stranica zapažanja uočavaju se pozitivni aspekti pokrenutog programa, ali i neki izazovi o kojima bi u budućnosti trebalo voditi računa.

Percepcija učitelja i nastavnika kroz dnevničke zapise ukazuje na to da se metoda poučavanja rješavanja problema primjenjivala u većoj mjeri. Učenici su bili sve samostalniji u rješavanju problema, usvajali prezentacijske vještine, pokazivali opću proaktivnost i povećanu odgovornost za rezultate svoga rada. Međutim, dojmovi učitelja i nastavnika govore i o tome da su ulazne kompetencije učenika bile vrlo slabe, od razine predznanja za koje se pretpostavljalo da bi trebali imati, pa do *a priori* otpora prema poučavanju koje se temelji na problemskom rješavanju zadataka. Općenita je percepcija da su učenici većinom motivirani za novi oblik rada, što se između ostaloga vidjelo kroz više učeničke međusuradnje te dojma da na nastavu dolaze opušteniji i bez većeg stresa.

Ipak, nisu svi učenici posve pozitivno reagirali na uvedene promjene. Očito su prijašnji načini rada duboko ukorijenjeni i prihvaćanje novih oblika nije bilo univerzalno. Što se tiče sadržaja kurikuluma, dojmovi kroz dnevničke zapise pokazuju pozitivnu percepciju, od povećane samostalnosti koju imaju nastavnici i učitelji, mogućnosti prilagodbe potrebama i sposobnostima učenika, pa do primjetnog rasterećenja u većini gradiva, tj. manje činjeničnog materijala za učenje. Primjetne su bile i promjene u vrednovanju i ocjenjivanju. Manje je negativnih ocjena, ali i manje (super) odlikaša. Ipak, stječe se dojam da je otežano kvalitetno provođenje novih oblika nastave, osobito u većim razredima. Navedeno je rezultiralo time da su učitelji i nastavnici uvidjeli kako se moraju više angažirati u pripremi i provođenju nastave nego li prije. Kako se radi o prvoj godini rada prema novim načelima, logično je i opažanje da učiteljima i nastavnicima nedostaju još specifičnije smjernice o dubini sadržaja koji trebaju poučavati, a učenici savladati. Analizirani podaci ponovo pokazuju da je uvođenje novih tehnologija imalo uglavnom pozitivne učinke na motivaciju u procesu poučavanja. Međutim, podaci upućuju i na to da je ubuduće potrebno zadovoljiti i sve tehničke uvjete koji očito u svim školama nisu bili na potrebnoj razini.

Ravnatelji i stručni suradnici u svojim dnevničkim zapisima također ističu pozitivne aspekte eksperimentalnog programa. Posebno je istaknuto, a što se moglo uočiti i u rezultatima koje je prikupio NCVVO, dobro ozračje koje je donijela Škola za život. Učitelji i nastavnici su više međusobno surađivali, raspravljali, a navodi se i bolja komunikacija s roditeljima. Percepcija je ravnatelja da raspoloženje nastavnika često odražava veliki entuzijazam, ali da u manjem broju postoje i oni nezadovoljni. Njihovu nezadovoljstvu doprinosi i povećano opterećenje posla koje donosi sudjelovanje u eksperimentalnome programu. Ravnatelji su bili vrlo zadovoljni što su bili dio eksperimentalnog programa jer je većinom donio pozitivne promjene. Stručni suradnici u svojim dnevničkim zapisima imaju sukladne dojmove, a ono što ističu jest potreba za daljnjim i dodatnim edukacijama.

Na temelju prikupljenih podataka, zaključno se može konstatirati da je započeta reforma dobro prihvaćena od strane neposrednih dionika. Veliki broj pitanja i nedoumica je rješavan kontinuirano, a opremljenost škola je solidna iako ispod optimalne razine. Dnevnički zapisi su vrijedan izvor podataka o tome kako je eksperimentalni program prihvaćen od neposrednih dionika, a navedeni podaci uvjerljivo govore da je bilo značajno više pozitivnih promjena nego li onih koje su okarakterizirane kao negativne. Sama činjenica da je veliki broj osoba pisalo dnevnike govori o pozitivnoj motivaciji neposrednih dionika eksperimentalnoga programa, a općenito je stečen dojam da je određene izazove moguće efikasno rješavati upravo na temelju uvida koje daju svi prikupljeni podaci. Osobito mjesto zauzima većinski opažena pozitivna motivacija koja je potencijalno dobar medijator poboljšanjima za koje svakako ima prostora.

5. Međunarodne usporedbe i analize

5.1. Učinkovitost školskih sustava

Povijest školovanja i školstva oduvijek prate velike razlike u pristupima, prioritetima te postignućima učenika. Obrazovanje je po svojoj prirodi određeno nizom društvenih čimbenika, a učenička su se postignuća oduvijek značajno razlikovala te bila odraz specifičnih obrazovnih politika i prioriteta. U suvremenom se društvu već desetljećima postavljaju ista obrazovno-reformska pitanja, a ona se u konačnici svode na nekoliko ključnih: Jesu li učenici po završetku školovanja sposobni nastaviti samostalno učiti? Uključuje li njihova autonomija kritičko razmišljanje i smislenu argumentaciju? Mogu li se i koliko prilagoditi promjenama u suvremenom društvu koje uključuju ne samo rješavanje problema već predviđanje novih?

Iako su kritičko mišljenje i njegov značaj postali krilaticom sviju suvremenih obrazovnih reformi (jednako kao i tehnološki napredak te tehnološka i elektronička pismenost), kritičko je mišljenje globalno gledajući u praksi poprilično zanemareno. Njegovo se središnje značenje, koje je definirano još početkom 20. stoljeća, a raspravljano kontinuirano desetljećima (Dewey 1909, Glaser 1941, Ennis 1962, 1987, Facione 1990, 2010, Lipman 1991, Paul, Fisher i Nosich 1993, Fisher i Scriven 1997 i drugi) nije sustavno razmatralo niti primjenjivalo. Drugim riječima, bez obzira na znanstvena promišljanja i istraživanja koja upućuju na složenost kritičkog mišljenja kao vještine, njemu se često pristupalo površno i nesustavno. Takav pristup načelno i ne čudi ako se uzme u obzir njegova višedimenzionalnost koja uključuje niz učeničkih izlaznih kompetencija – od sposobnosti jasnog uočavanja i tumačenja značenja sadržanih u različitim komunikacijskim oblicima do određivanja razlika i analogija, parafraziranja, uočavanja dvoznačnosti i nejasnoća, čitanja između redaka, sažimanja, ekstrapoliranja te prepoznavanje razlika između emocijom obojenih izjava i objektivnih činjenica.

Svako problemsko rješavanje zadataka uključuje barem nekoliko gore navedenih sastavnica kritičkog mišljenja, a problemsko je rješavanje zadataka okosnica brojnih obrazovnih reformi i strategijskih inovacija. Kritičko se mišljenje i problemsko rješavanje zadataka uobičajeno očituje kroz obrazovne standarde.

U izvješću pod nazivom Što čini školske sustave učinkovitima, koje je 2004. godine objavio OECD (Organization for economic co-operation and development, 2004), a u Hrvatskoj preveo i objavio Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar (NCVVO, Nacionalni PISA centar, Hrvatska, 2010), raspravlja se o primjenama standarada u obrazovanju u zemljama koje su bile obuhvaćene prethodnim istraživanjem te se ističe da se standardi tumače na više načina:

- za opisivanje *specifičnih ishoda učenja* koje učenici trebaju postići u određenom razdoblju (npr. rješavanje matematičkih problema u svakodnevnom životu);
- za opisivanje *prihvatljive razine postignuća* (uspjeh na ispitu znanja izražen u postocima i postotak učenika koji bi trebali takav uspjeh postići);
- te za opisivanje *stupnjevanih kategorija postignuća* umjesto postavljanje prolaznoga praga (što omogućava razlikovanje nekoliko razina sposobnosti odnosno postignuća).

U Kanadi se primjerice primjenjuje upravo standard koji je zasnovan na sposobnostima te uključuje pet razina vezanih uz postignuća u čitanju, pisanju, matematici i prirodoslovlju. U Engleskoj su očekivana postignuća ili sposobnosti definirani u okviru nacionalnog kurikulumu, koji se odnosi na očekivane razine znanja i vještina u općim predmetima, a svako područje kurikulumu sadrži osam razina koje opisuju razine sposobnosti.

U izrazito visokorazvijenim obrazovnim sustavima kao što je finski, pojam standarda se izbjegava tj. ne koristi. Njihov obrazovni razvoj ne prihvaća krute ispitne standarde već se postavljaju ciljevi u smislu kompetencija koje učenik valja steći. Jednako kao i u Finskoj, u Švedskoj se ne koristi izraz "standard", već se u praksi standardi definiraju kroz nacionalne nastavne planove i programe te kriterije ocjenjivanja, kao i evaluacijski kriteriji za nacionalne ispite. U Nizozemskoj se standardi neizravno promiču mjerenjem postignuća i završnim ispitima temeljenima na nacionalnim ciljevima učenja.

Jedan od zaključaka ranije spomenutog izvješća jest svojevrstni naputak o važnosti izbjegavanja formuliranja standarda u obliku detaljiziranih ciljeva vezanih uz sadržaje nastavnih predmeta. Predlaže se da u fokusu budu osnovna obilježja načina na koji se predmeti poučavaju na koji se stječu kompetencije u temeljnim područjima. Takva je situacija u Finskoj, Švedskoj i nekim kanadskim provincijama. U Engleskoj, Francuskoj i Nizozemskoj, postojeće smjernice predmet su kritika zbog pretjeranog detaljiziranja.

Kraćim uvidom u relevantne međunarodne primjere pokušaja definiranja učinkovitosti škola vidljivo je da međusobno variraju te da ne postoji univerzalna definicija o tome s obzirom na višedimenzionalnost same pojave. Ipak, širim uvidom u literaturu i istraživačku praksu moguće je prepoznati tri glavne perspektive kojima se nastoje objasniti varijacije u školskoj učinkovitosti (Ažić Bastalić, 2018). To su:

- *Ekonomska perspektiva* – unutar koje se razmatra utjecaj školskih resursa i socioekonomskih karakteristika učenika na školske ishode (input-output model);
- *Perspektiva sociologije obrazovanja* – kroz koju se zrcale čimbenici obrazovnog i obiteljskog podrijetla učenika u procjeni njihovih školskih postignuća (modeli proizišli iz teorija organizacije);
- *Perspektiva psihologije obrazovanja* – fokusirana na sposobnosti i motivaciju učenika, proces učenja i na razumijevanje značajki učinkovite školske prakse (modeli nastave i učenja).

S obzirom da djelatnost i učinkovitost škola bitno ovise o društvenoj svrsi odgoja i obrazovanja, što se teorijski operacionalizira i formalno-pravno utvrđuje kroz ishode učenja, nastavne sadržaje, metode učenja i poučavanja, postupke praćenja i vrednovanja te institucionalnu organizaciju i vođenje, prijeko je potrebno navedene tri perspektive školske učinkovitosti utemeljiti na pedagoško-didaktičko-metodičkoj perspektivi koja funkcionalno integrira navedene tri, kao i neke druge manje ili više kontekstualne perspektive. Time se ne samo osigurava interdisciplinarni pristup odgoju i obrazovanju nego, još važnije, zadržava i osnažuje autonomija škola i njihovih djelatnika u postizanju društveno i individualno relevantnih ciljeva. U svezi s tim, današnje se sistemske promjene u odgoju i obrazovanju, uključujući kurikularne (reforme), treba promatrati kao sveobuhvatno i usklađeno djelovanje niza centralnih i kontekstualnih čimbenika sa svrhom usklađivanja odgojno-obrazovnih učinaka sa složenim i često proturječnim potrebama pojedinca, društva i tržišta rada.

Na tom je tragu prije četvrt stoljeća David T. Conley (1993) konceptualizirao odgojno-obrazovno restrukturiranje preko dvanaest komponenti svrstanih u tri kategorije: središnje (engl. central), omogućavajuće (engl. enabling) i podupiruće (engl. supporting). Središnje komponente imaju izravan i snažan utjecaj na učenika, a uključuju ishode, odnosno postignuća učenika, nastavu i vrednovanje. Omogućavajuće komponente su povezane s nastavnim procesom i uključuju: okoliš za učenje, nastavna sredstva i pomagala te odnose između škole i lokalne zajednice. Kategorija podupirućih komponenti obuhvaća upravljanje (engl. governance), učiteljsko vodstvo, kadrovsku strukturu i odnose na radnom mjestu. Pitanje osiguranja autonomije u donošenju odluka u odgoju i obrazovanju danas se u razvijenim demokracijama sve češće uzima kao jedno od najvažnijih pokazatelja shvaćanja naravi i svrhe učenja i poučavanja, osobito kad se u fokus promjena stavlja razvoj vještina kritičnog mišljenja, istraživanja i suradnje kod učenika. No, sve to u konačnici može biti samo kozmetička promjena ukoliko se dosadašnji sustav odgovornosti temeljen na kontroli kvalitete ne zamijeni sustavom osiguranja kvalitete kojega čine dvije bitne dimenzije: jasni nacionalni ishodišni standardi i autonomija škola u načinu na koji ih se ostvaruje.

Neovisno o kratko oslikanim poteškoćama u definiranju i razumijevanju razlika u pristupima, prioritetima i postignućima učenika, kao i o tome da se mnogi od spomenutih procesa odvijaju gotovo istodobno i povezani su u stvarnosti, sustavna znanstvena provjera i vrednovanje različitih čimbenika i perspektiva učinkovitosti neizostavan su alat za utvrđivanje što od toga djeluje, a što ne.

S obzirom na to da je najvažniji cilj svake obrazovne reforme „bolji obrazovni i školski sustav“, važno je „pratiti i međunarodne rezultate i uspoređivati se s uspješnima kako bi se i prakse na nacionalnoj razini mogle unaprijediti na temelju svrhovitih i promišljenih inspiracija koje dolaze iz drugih usporedivih sustava. Stoga istodobno treba pratiti i međunarodne trendove i uspoređivati se kako po rezultatima (npr. PISA, TALIS, PIRLS, ICILS, TIMSS), tako i po provođenju obrazovnih politika. Takve međunarodne komparativne analize trebaju pokazati u srednjoročnom razdoblju jesu li reforme postigle svoje ciljeve koji su vezani uz kompetencije učenika za rješavanje problema i kritičko mišljenje“ (Divjak, Pažur Ančić, 2019).

Da bi se omogućio takav sustavan rad kako na nacionalnim, tako i na međunarodnim istraživanjima u nas je ustrojen Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). Centar je Zakonom o Nacionalnome centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja utemeljen kao javna ustanova koja provodi vanjsko vrednovanje u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske i ispite temeljene na nacionalnim standardima. Tim zakonom te Statutom Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja donesenim 2006. godine pobliže su definirane djelatnosti Centra u području vanjskoga vrednovanja postignuća učenika (razvoj, organizacija, provedba i analize nacionalnih ispita i ispita državne mature te provedba međunarodnih istraživanja, utvrđivanje standarda, kreiranje banke zadataka) te vanjskoga vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova. Centar o rezultatima svoga rada izvješćuje Vladu Republike Hrvatske i Odbor za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskoga sabora (Zakon o osnivanju Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NN,151/04).

S obzirom da je važan aspekt rada i djelovanja NCVVO-a znanstveno-istraživački rad u području edukacijskih mjerenja i vanjskoga vrednovanja, ovdje ćemo tek ukratko pobrojati međunarodna istraživanja i suradnje kako bi neka buduća dugoročnija analiza praćenja i vrednovanja učinaka programa Škola za život i učeničkih postignuća na međunarodnim provjerama bila plodonosnija.

5.2. Primjeri međunarodnih istraživanja učeničkih postignuća

5.2.1. Istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (IEA PIRLS)

PIRLS (engl. Progress in International Reading Literacy Study) pruža prilike zemljama sudionicama da poboljšaju kompetencije čitanja na temelju prikupljenih podataka. Prikupljeni podaci i informacije iz upitnika koriste se kako bi se: pratilo trendove postignuća učenika na razini obrazovnoga sustava u međunarodnome kontekstu; pratilo utjecaj novih ili revidiranih obrazovnih politika; prepoznali nedostaci obrazovnoga sustava i potaknula kurikularna reforma; poboljšalo poučavanje i učenje čitanja na temelju analiza i podataka; provela sadržajno povezana istraživanja, poput istraživanja stavova o jednakosti ili ispitivanja učenika u dodatnim razredima; prikupili opširni kontekstualni podatci o obiteljskome i školskome ozračju.

Napredak u međunarodnom učenju o čitanoj pismenosti provodi se u petogodišnjim ciklusima i mjeri međunarodne trendove u čitanju pismenosti među učenicima četvrtog razreda. Čitalačka pismenost temelj je za postignuća učenika i osobni rast, a istraživanje PIRLS-a prikuplja podatke za praćenje utjecaja novih ili revidiranih obrazovnih politika. Čitalačka pismenost ispituje se temeljem opsežnoga nacrtu istraživanja koji obuhvaća temeljne svrhe čitanja – čitanje sa svrhom literarnoga doživljaja (prikupljanje i primjena informacija) i pretraživanje informacije na internetu. U nacrtu istraživanja detaljno su navedene vrste tekstova i strategije čitanja s razumijevanjem. Republika Hrvatska sudjelovala je po prvi puta u PIRLS 2011 ciklusu te se ponovno priključila ePIRLS-u 2021.

ePIRLS-om će se ispitati i čitanje u online okruženju, odnosno na računalu/tabletu, kako bi se došlo do spoznaja o tome koliko dobro učenici čitaju, interpretiraju i kritički promišljaju o informacijama u virtualnome okruženju koje ostavlja dojam i izgleda poput interneta. Simulacijom internetskoga preglednika, učenici provode pretraživanja, upravljaju preglednikom koristeći poveznice i kartice te čitaju tekstove i rješavaju zadatke poput školskih s povijesnim ili prirodoslovnim temama. ePIRLS online ispitivanje uvedeno je 2016. godine (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrzivanja/pirls/>).

5.2.2. Istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja (IEA TIMSS)

TIMSS (engl. Trends in International Mathematics and Science Study) istraživanje provodi se u sklopu organizacije IEA (engl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća). TIMSS se u svijetu provodi od 1995. godine, a Republika Hrvatska mu se pridružila u ciklusu TIMSS 2011 te od tada redovito provodi ovo istraživanje svake četiri godine.

Istraživanje TIMSS iz matematike i prirodoslovlja temelji se na trima sadržajnim domenama za svako područje te na trima kognitivnim domenama. Sadržajne domene odnose se na gradivo koje se ispituje; to su u matematici za četvrti razred domene brojeva, geometrijskih oblika i mjerenja te prikaza podataka, a u prirodoslovlju domene znanosti o životu, fizičkih znanosti i znanosti o Zemlji. U provedbi ispitivanja učenici rješavaju ispitne knjižice koje se sastoje od zadataka iz svake od triju sadržajnih domena za svako područje, a svakim se zadatkom ispituje i jedna od triju kognitivnih domena: činjenično znanje, primjena znanja ili zaključivanje.

Istraživanje TIMSS osim ispitnih knjižica primjenjuje i upitnike za učenike, roditelje, učitelje, nastavnike i ravnatelje, kojima se prikupljaju podatci o sredstvima za učenje kod kuće, školskome okruženju,

metodama poučavanja, kurikulumu, školskoj i razrednoj klimi pogodnoj za učenje i općim socioekonomskim pokazateljima (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istraganja/timss/>).

5.2.3. Istraživanje računalne i informacijske pismenosti (IEA ICILS)

ICILS (engl. The International Computer and Information Literacy Study) je međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti koje provodi Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (engl. IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Prvo je međunarodno obrazovno istraživanje koje ispituje računalnu i informacijsku pismenost učenika, odnosno pripremljenost učenika za život u digitalnom dobu. Republika Hrvatska sudjelovala je u ICILS 2013 ciklusu, a to je prvi puta proveden, te se ponovno priključila ICILS 2013 istraživanju.

Glavni cilj ICILS-a je istražiti načine na koje mladi razvijaju računalnu i informacijsku pismenost kako bi što uspješnije sudjelovali u suvremenom digitalnom dobu. U skladu s time, glavna istraživačka pitanja odnose se na kontekste u kojima se razvija računalna i informacijska pismenost te na znanja i sposobnosti učenika u računalnoj i informacijskoj pismenosti (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istraganja/icils/>).

5.2.4. Istraživanje znanja i kompetencija učenika (OECD PISA)

PISA (engl. Programme for International Student Assessment) istraživanje najveće je međunarodno obrazovno istraživanje koje ispituje znanja i kompetencije učenika u dobi od petnaest godina. Provodi se od 2000. godine u zemljama članicama Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) i partnerskim zemljama u trogodišnjim ciklusima. Ispituje znanja i sposobnosti iz triju područja: matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti. U Republici Hrvatskoj PISA istraživanje provodi se svake tri godine od 2006. godine nadalje.

Odabrana je dob od petnaest godina jer se u većini zemalja članica OECD-a učenici u toj dobi bliže kraju obveznog obrazovanja pa se želi ispitati u kojoj su mjeri usvojili znanja i vještine neophodne za potpuno i aktivno sudjelovanje u današnjem društvu. Cilj PISA-e nije ispitati koliko dobro učenici mogu reproducirati naučena znanja. Umjesto toga, PISA je usmjerena na to koliko dobro učenici mogu primjenjivati ta znanja i vještine u novim situacijama i nepoznatim okruženjima, u školi i izvan nje. Takav pristup temeljen je na činjenici da današnja moderna društva ne nagrađuju pojedince za ono što znaju, već za ono što mogu činiti sa svojim znanjem. Iz tog je razloga PISA usmjerena na kompetencije koje će petnaestogodišnjim učenicima biti potrebne u budućnosti te ispituje kako primjenjuju ono što su naučili (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istraganja/pisa/>).

5.2.5. Istraživanje građanskoga odgoja i obrazovanja (ICCS)

ICCS (engl. International Civic and Citizenship Education Study) je komparativni istraživački program Međunarodnoga udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća IEA (engl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Osmišljen je kako bi se u različitim zemljama istražili načini na koje su mladi ljudi spremni preuzeti ulogu građana u 21. stoljeću. ICCS-om se istražuju učenička znanja i razumijevanje pojmova i tema vezanih uz građanski odgoj i obrazovanje te se izvještava o njihovim vrijednostima, stavovima i ponašanjima. Istraživanje ICCS ispituje znanja, stavove i ponašanje učenika na kraju primarnoga obrazovanja te stavove njihovih učitelja/nastavnika i ravnatelja.

ICCS uz to prikuplja i analizira široki spektar kontekstualnih podataka o stavovima donositelja obrazovnih politika, učitelja, nastavnika, ravnatelja škola i učenika prema organizaciji i sadržaju građanskoga odgoja i obrazovanja u kurikulumu, kvalifikacijama i iskustvima učitelja i nastavnika, školskome ozračju i okolišu te potpori unutar obitelji i zajednice. ICCS je zbog priznavanja potrebe za nastavkom istraživanja u području građanskoga odgoja i obrazovanja pokrenut 2009. godine u 38 zemalja sudionica iz cijeloga svijeta kao osnovno istraživanje za buduće procjene u području građanskoga odgoja i obrazovanja (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/iccs/>).

5.2.6. Istraživanje učenja i poučavanja (OECD TALIS)

TALIS (engl. Teaching and Learning International Survey) istraživanje, prvo je i najveće svjetsko obrazovno istraživanje koje istražuje radne uvjete učitelja, nastavnika i ravnatelja škola te okruženje učenja u školama. TALIS istraživanje provodi se u zemljama članicama Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) i partnerskim zemljama u petogodišnjim ciklusima. Svaki ciklus TALIS istraživanja dobiva ime po godini u kojoj se provodi glavno istraživanje. Prvo TALIS istraživanje provedeno je 2008. godine u sklopu ciklusa TALIS 2008.

Glavna svrha TALIS istraživanja jest prikupiti valjane i usporedive međunarodne podatke o učenju i poučavanju kako bi se zemljama sudionicama pomoglo u evaluaciji i razvoju obrazovne politike koja promiče uvjete za učinkovito učenje i poučavanje. Međunarodne analize podataka prikupljenih u TALIS istraživanju omogućuju zemljama sudionicama identificiranje drugih zemalja koje se suočavaju sa sličnim problemima i izazovima te stjecanje boljeg uvida u različite političke pristupe i obrazovne politike i njihov utjecaj na obrazovno okruženje u školama (<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/talis/>).

6. Završno razmatranje s ključnim nalazima i preporukama

Na temelju poziva na dostavu ponude⁴² Ministarstva znanosti i obrazovanja za nabavu usluge izrade objedinjenog izvješća (studije) o vrednovanjima eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. od 10. prosinca 2018. godine, kao i odluke o odabiru⁴³ u predmetnom postupku od 4. siječnja 2019. godine, stručni tim Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu svojom je prijavom udovoljio postavljenim uvjetima natječaja i opisu posla sastavljenom u vidu izrade objedinjena izvješća (studije) o vrednovanjima eksperimentalnoga programa Škola za život. Osnovna zamisao eksperimentalnoga programa temeljem koje su razvijena i određena očekivanja povezana s njegovim praćenjem i vrednovanjem poslužila su kao analitičke odrednice i nacrt rada stručnog tima pri planiranju, a potom i u izradi objedinjenog izvješća.

Uz veći broj polaznih pretpostavki krenuli smo od one najopćenitije, a to je da se svaka vrsta planirane reforme, intervencije ili programa (političkog, gospodarskog, kulturnog, obrazovnog i sl.) koji se uvodi kako bi se postigle odgovarajuće promjene u društvu, tretira kao svojevrsan oblik društvenog eksperimenta. U takvom eksperimentu nije unaprijed poznat ishod iako postoje jasna očekivanja o željenim učincima. Međutim želje najčešće nisu dovoljne da se osigura njihovo uspješno ostvarivanje, kao što plan još nije i provedba. Stoga smo u uvodnim odjeljcima Objedinjenog izvješća nastojali pokazati kako su obrazovne promjene o kojima se ovdje radi vrlo složeni i dugotrajni procesi, često s neizvjesnim i gotovo nepredvidivim ishodima. Čak i kada su jasno priopćene obrazovne se reforme provode u društvenom okruženju bremenitom višestrukim utjecajima koje je teško nadzirati u odnosu na planirane i postavljene reformske ciljeve. Stoga je zadaća prvog dijela izvješća bila opisati društveni kontekst u kojem su se dosad provodili određeni reformski zahvati i pokušaji promjene odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.

Drugi dio Objedinjenog izvješća imao je za cilj objasniti kako je došlo do procesa uvođenja, praćenja i vrednovanja eksperimentalnoga programa kurikularne reforme Škola za život, čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). Pri tome smo se najprije poslužili kratkom situacijskom analizom osnovnih idejnih i operativnih stajališta iz kojih je ponikla i na kojima se temelji aktualna obrazovna reforma. Na temelju njih moguće je uspostaviti određene povezanosti između uvjeta koji su prethodili eksperimentalnom programu, ključnih nalaza do kojih se došlo njegovim praćenjem i prvih zaključaka koje je moguće pripisati osobitostima u provedbi programa. Krenimo redom, misaono nalik lijevku, od šireg i općenitijeg prema užem i specifičnijem određenju područja koje smo pratili i uključili u Objedinjeno izvješće.

Republika Hrvatska prepoznala je obrazovanje i znanost kao svoje razvojne prioritete te je, sukladno tomu, 2014. godine u Hrvatskom saboru jednoglasno usvojena Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije nazvana Nove boje znanja, kao planska osnova za osuvremenjivanje svih dijelova odgojno-obrazovnog sustava.

Jedan od glavnih ciljeva Strategije postala je provedba Cjelovite kurikularne reforme (CKR) koja uključuje: (1) razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje; (2) jasno definiranje odgojno-

⁴² RH MZO: Poziv na dostavu ponude (Klasa: 602-01/18-01/01199; Urbroj: 533-06-18-0002).

⁴³ RH MZO: Odluka o odabiru (Klasa: 602-01/18-01/01199; Urbroj: 533-06-19-0004).

obrazovnih ishoda koji nisu isključivo kognitivne prirode (znanja), nego u skladu s određenjem temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, uključuju i razvoj vještina, stajališta kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, inicijativnosti, poduzetnosti, estetskog vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i mnogobrojne druge; (3) otvorene didaktičko-metodičke sustave koji omogućuju odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, djeci i učenicima slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika rada; (4) jasno određene standarde/kriterije razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

Nakon početnog reformskog zanosa, a potom i “zastoja” u provedbi, novi se pokušaj provedbe CKR-a dogodio tijekom školske godine 2018./2019. u obliku eksperimentalnoga programa Škola za život, kao prvog koraka prema ostvarenju cilja Cjelovite kurikularne reforme, a to je uspostavljanje usklađenoga i učinkovitoga sustava odgoja i obrazovanja koji odgovara zahtjevima modernog i za život potrebnog obrazovanja.

Simboličnog imena Škola za život, eksperimentalni je program asocirao potrebu uvođenja nove regulacije i smjera učenja. Pojednostavljeno govoreći, učenje za ocjene trebalo bi dati prednost učenju za život i budućnost. Iako su oba pristupa pojedinačno promatrana problematična: prvi jer se uklapa u postojeću ideju da je glavni cilj obrazovanja prikupljanje odličnih ocjena koje su gotovo redovito rezultat memoriranja i reprodukcije mnoštva podataka, a potonji jer pretpostavlja da se sadržaji budućnosti mogu uspješno predviđati i planirati, jasno je da se radi o politici stavljanja naglaska na „pomak“ u arhitektonici i strukturi građenja suvremenih kurikuluma. Riječ je dakle o pomicanju prema sadržajnom rasterećenju i aktivnijoj ulozi učenika u nastavi te novom načinu vrednovanja kao važne sastavnice procesa učenja i poučavanja.

Očekivani pomak u kurikularnoj regulaciji sastavni je dio europeizacijskih obrazovnih trendova i ciljeva kojima Republika Hrvatska stremi u posljednja dva desetljeća. Očituje se u pozitivnim stavovima reformskih obrazovnih politika u smjeru regulacije *izlaznosti* umjesto *ulaznosti*. Strogo propisani *ulazi* odnosno sadržaji koje se podučava i metode koje pritom treba slijediti pomiču se prema *izlazu*: sadržajnom rasterećenju, aktivnijoj ulozi učenika i učeničkim postignućima, praćenima većom autonomijom škole kako u odnosu na sadržaj, tako i na širi izbor metoda poučavanja. Uz to se suvremeni programi za kurikularne promjene temelje na pomaku od striktnog prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija, kao sposobnosti djelovanja i primjene znanja i vještina u praksi.

Pomak u kurikularnoj regulaciji praćen je promjenom paradigme: učenik se nalazi u središtu obrazovnog procesa, a učitelj/nastavnik dobija više autonomije. Ni ovdje, gledano izdvojeno, proces nije lišen problema: temeljno je regulacijsko pitanje kako usuglasiti i uravnotežiti procese socijalizacije, odnosno podružtvljenja (programocentrizma, odnosno potrebe društva za dobro prilagođenim pojedincima) i personalizacije (pedocentrizma, odnosno potreba pojedinaca)?

Da bi se ostvarili svi zacrtani ciljevi pojam učenja ne odnosi se više samo na redovito i formalno obrazovanje u mladosti već tijekom cijeloga radnog vijeka (cjeloživotno učenje). Ono obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje: formalno, neformalno i informalno.

Temeljem ovako postavljenog paradigmatškog i idejnog okvira Ministarstvo znanosti i obrazovanja uputilo je u veljači 2018. godine Javni poziv za podnošenje zahtjeva osnovnih i srednjih škola za izvođenje eksperimentalnoga programa Škola za život. U eksperimentalnom programu sudjelovalo je 48

osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Eksperimentalni program provodio se u prvim i petim razredima osnovnih škola u svim nastavnim predmetima te u sedmim razredima za predmete Biologija, Kemija i Fizika. U srednjim se školama provodio u prvim razredima gimnazije u svim predmetima te u prvim razredima četverogodišnjih strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima.

Eksperimentalni program Škola za život, Ministarstvo znanosti i obrazovanja kao nositelj projekta izvodilo je sa sljedećim partnerima: Agencijom za odgoj i obrazovanje, Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatskom akademskom i istraživačkom mrežom – CARNET, Agencijom za mobilnost i programe EU-a i Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Priprema i provedba svih ispitivanja provedene su u suradnji i koordinaciji s Povjerenstvom za evaluaciju i praćenje eksperimentalnoga programa Škola za život, osnovanim 27. kolovoza 2018. godine Odlukom ministrice prof. dr. sc. Blaženke Divjak.

Cilj eksperimentalnoga programa Škola za život sastojao se u provjeri primjenjivosti novih kurikuluma, oblika i metoda rada te novih nastavnih sredstava s obzirom na sljedeće ciljeve: (1) povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema; (2) povećanje zadovoljstva učenika u školi te motivacije njihovih učitelja i nastavnika.

Kako bi se obuhvatilo sve aspekte provedbe programa, u njegovo praćenje i vrednovanje uključeni su sljedeći dionici - partneri programa:

1. *Inozemni stručnjaci u okviru projekta Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme*, koji su obuhvatili praćenje i vrednovanje sljedećih tema: (1) Razumijevanje novih kurikuluma; (2) Utvrđivanje prepreka i pokretača koji utječu na provedbu kurikuluma; (3) Procjenu učeničkih i roditeljskih stavova o novom kurikulumu; (4) Vrednovanje uspješnosti politike kurikuluma; (5) Procjenu podrške učiteljima, nastavnicima i školama.
2. *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* koji je pratio ciljeve eksperimentalnog programa Škola za život u dva segmenta: (1) Postizanja kompetencija učenika u rješavanju problema; (2) Zadovoljstva učenika školom te motivacije njihovih učitelja i nastavnika.
3. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja uz potporu stručnjaka* je pratilo i obuhvatilo: Kvalitativnu analizu podataka iz izvještaja mentorskog tima eksperimentalne provedbe i priloga učitelja, nastavnika i stručnih suradnika u online okruženju za edukaciju.

Zbog posebnosti izvođenja određenih zaključaka i glavnih rezultata do kojih se došlo razdvajanjem triju uključenih dionika – partnera u praćenju pilot-faze eksperimentalnoga programa Škola za život, i u našem ćemo se objedinjenom prikazu poslužiti tabličnim sažetcima priređenima prema redosljedu raspoređivanja sukladno trima primarnim izvorima.

(1) Inozemni stručnjaci u okviru projekta Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme

Prva dva tablična prikaza s ključnim nalazima i preporukama (tablice 6 i 7) odnose se na evaluacijske studije *inozemnih stručnjaka u okviru projekta Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme*. To su: (1) Priestley, M., i Ireland, A. (2019) *Analiza kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj*. Izvještaj, MZO; (2) Sinnema, C., i Park, J. (2019) *Kurikularna reforma u Hrvatskoj: Izvješće o praćenju i evaluaciji za tehničku potporu provedbi Cjelovite kurikularne reforme u Hrvatskoj. Prvi dio: Evaluacijsko istraživanje*. Izvještaj, MZO; (3) Aitken, G. (2019) *Kurikularna reforma u Hrvatskoj: Praćenje i evaluacijsko izvješće tehničke*

podrške implementaciji sveobuhvatne kurikularne reforme u Hrvatskoj. Drugi dio: Teorijski okvir, narativi kurikuluma, komentar na okvir kurikuluma i recenzija kurikuluma Prirode i društva. Izvještaj, MZO.

Tablica 6. Sažetak kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor inozemni stručnjaci

NOVI KURIKULUMI - RAVNATELJI, UČITELJI, NASTAVNICI	
Ispitana kategorija: SVEUKUPNA POTPORA	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Više od 85% ispitanih ravnatelja, učitelja i nastavnika uglavnom ili u potpunosti podupire nove kurikulume.</p> <p>Najsnažniju potporu u ovoj skupini iskazuju ravnatelji. Njih 95% uglavnom ili u potpunosti podupire nove kurikulume.</p>
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Izrazito visoka sveukupna potpora novim kurikulumima upućuje na pozitivne stavove i prihvaćanje novosti i promjena u provedbi reformskog procesa među onima koji ga izravno provode (ravnatelji, učitelji, nastavnici).</p> <p>Pritom valja uzeti u obzir da je iskazana potpora novim kurikulumima donekle povezana s već postojećim pozitivnim uvjerenjima jer se radi o školama koje su se samostalno prijavile za sudjelovanje u eksperimentalnom programu.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>S obzirom da daljnja potpora reformskom procesu uvelike ovisi upravo o vjerojatnosti održanja pozitivnih uvjerenja i stavova prema provedbi svih ključnih aspekata reforme u školama koje su sudjelovale u eksperimentalnom programu, kao i u onima koje će tek biti uključene u frontalnu primjenu kurikularne reforme, smatramo da je nužno zadržati i dodatno unaprijediti provođenje politike motiviranih i zadovoljnih ravnatelja, učitelja i nastavnika kako razumijevanje i provedba novih kurikuluma ne bi zastala u površnim preinakama i manjkavoj provedbi. Nastavno tomu, opravdano je očekivati da će sklonost provođenju novih pristupa i pozitivan stav prema njima biti veći u situaciji što ranijeg uključivanja i dovoljno dugog upoznavanja s reformskim načelima među onima koji ih trebaju usvojiti i provesti.</i></p>
Ispitana kategorija: RECEPTIVNOST	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Uz visoku potporu novim kurikulumima, iskazana je i visoka receptivnost, tj. pozitivan stav, spremnost i sposobnost ovih skupina na primjenu novih kurikuluma u praksi.</p> <p>Nešto manje pozitivan stav zabilježen je na sastavnici koja pokazuje određenu zabrinutost povećanom količinom posla koja se očekuje u primjeni novog kurikuluskog pristupa u odnosu na prijašnji nastavni plan i program.</p>

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Visoko iskazana potpora i receptivnost prema novim kurikulumima otkrivaju da među ravnateljima, učiteljima i nastavnicima postoji svijest o povećanom radnom opterećenju potrebnom za ostvarenje novih pristupa i metoda poučavanja, ali i da se osjećaju za to spremni i sposobni. Čak i među onima koji su iskazali određenu zabrinutost oko toga, kao i moguć nedostatak znanja i vještina potrebnih za provedbu novih ideja zamjetna je pozitivna namjera napredovanja u tom smjeru.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>S obzirom na visoko iskazanu potporu i receptivnost prema novim kurikulumima, ali i zamijećenoj bojazni od mogućih manjkavosti i dodatnih opterećenja u njihovoj provedbi, valja povesti računa o tome da se započeta stručna potpora i dalje nastavi u vidu visokokvalitetne i vremenski dugoročne potporne edukacije. Također treba povesti više računa o važnosti planiranja i osmišljavanja poticajnih mehanizama napredovanja i nagrađivanja u razumijevanju i provedbi novih kurikuluma.</i></p>
Ispitana kategorija: STAVOVI O POTPORI	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Gotovo dvije trećine ravnatelja, učitelja i nastavnika navelo je pozitivne stavove prema kvantiteti i kvaliteti potpore koju su imali tijekom provedbe eksperimentalnoga programa.</p> <p>Najviše i najpozitivnije ocijenjene sastavnice su pritom bile one koje potvrđuju da je potpora povezana s prijašnjim, već postojećim uvjerenjima te da je doprinijela novim idejama i uvidima i utjecala na već postojeći radni angažman i izazove s tim u vezi.</p>
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Prikupljeni rezultati pokazuju pozitivan odnos ravnatelja, učitelja i nastavnika prema usavršavanju i dodatnoj stručnoj potpori u tumačenju reformskih noviteta. To pokazuje određenu sklonost i spremnost ravnatelja, učitelja i nastavnika da kao dionici reforme i sami budu educirani na stručan i profesionalan način, primjeren reformskim zahtjevima.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Kako bi se zadržao i unaprijedio pozitivan odnos i određeni entuzijazam ravnatelja, učitelja i nastavnika prema usavršavanju i dodatnoj stručnoj potpori u reformskom procesu, smatramo da rad valja nastaviti u tom smjeru s punim uvažavanjem stavova i mišljenja učitelja, nastavnika i ravnatelja u zajedničkom tumačenju i usvajanju sadržaja i problemskih rješenja proisteklih iz svakodnevne prakse. Način na koji će se provoditi kurikulum dobrim dijelom ovisi o njegovom zajedničkom razumijevanju i suradnji između onih koji ga osmišljavaju i onih koji ga primjenjuju i provode.</i></p>

NOVI KURIKULUMI - RAVNATELJI, UČITELJI, NASTAVNICI	
Ispitana kategorija: REALIZACIJA	
Rezultati – ključni nalazi	Svih osam ključnih sastavnica kurikuluma (ishodi učenja; formativno vrednovanje; generičke kompetencije; rješavanje problema; međupredmetne teme; pristupi poučavanju; aktivna uloga učenika; učiti kako učiti) prihvaćeni su među ravnateljima, učiteljima i nastavnicima koje su uspješno i koliko je to moguće ugrađene u provedbu novih kurikuluma.
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Iskazana pozitivna reakcija na ključne kurikulumske sastavnice, njihovo razumijevanje i iskustvo primjene u praksi svakako su izraz pozitivnog raspoloženja, no ovi se nalazi trebaju tumačiti s oprezom jer nisu rezultat sustavnog promatranja i ocjene nastavnih procesa i sastavnica tijekom eksperimentalnoga programa već su rezultat samoiskaza ispitanih skupina (ravnatelja, učitelja i nastavnika) te još ne predstavljaju posve objektivnu mjeru stvarnog napretka i učinka u tom području.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: U daljnjoj provedbi reforme preporučamo, pored osobnih iskaza, uključiti i druge oblike i postupke mjerenja realizacije kurikuluma u praksi (primjerice, sustavno praćenje nastavnog procesa u razredu).</p>
Ispitana kategorija: PROMJENA	
Rezultati – ključni nalazi	Reformski entuzijizam utvrđen je i u ohrabrujućem postotku ispitanih dionika po pitanju promjena koje su već uveli u svakodnevnu praksu. Više od dvije trećine ispitanih učitelja i nastavnika navelo je kako su umjereno ili znatno izmijenili korištena sredstva i materijale, kao i aktivnosti kojima se koriste u nastavi. Usto, više od polovice anketiranih izjavilo je da su umjereno ili znatno izmijenili svoju plansku dokumentaciju, ulogu učenika u nastavi, svoju interakciju s učenicima, kao i sadržaj i teme kojima se koriste u radu.
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Kao i u prethodnom osvrtu na realizaciju kurikuluma, vidljiv je određeni entuzijizam u samoizvještavanju učitelja i nastavnika o već uvrštenim promjenama u nastavnom radu utemeljenom na novim načelima. Ipak, i ovdje valja zadržati dozu opreza s obzirom na način izvještavanja, koji dijelom može biti rezultat društveno poželjnih i/ili dobronamjernih odgovora, ali nedovoljno kritičkih procjena vlastitog rada u vidu prenaplašavanja uspjeha u usvajanju i provođenju promjena.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: U daljnjoj provedbi reforme predlažemo mnogo više vremena posvetiti razumijevanju novih kurikuluma kako bi se unaprijedilo znanje i iskustvo u postizanju željenih ishoda učenja te osigurala pouzdana procjena usvojenosti i provedbe novih kurikuluma. Stoga smatramo neophodnim, pored osobnog izvješćivanja, uključiti i druge oblike i postupke mjerenja ostvarenosti promjena u načinu rada u svakodnevnoj praksi (primjerice, sustavno praćenje nastavnog procesa u razredu).</p>

NOVI KURIKULUMI - RAVNATELJI, UČITELJI, NASTAVNICI	
Ispitana kategorija: MEĐUPREDMETNE TEME	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Rangiranje međupredmetnih tema (građanski odgoj i obrazovanje; održivi razvoj; zdravlje; osobni i socijalni razvoj; učiti kako učiti; uporaba IKT-a; poduzetništvo) za koje postoji najveća vjerojatnost da će ih uklopiti u svoju nastavu pokazalo je kako se ravnatelji, učitelji i nastavnici najčešće odlučuju za temu građanskog odgoja i obrazovanja.</p> <p>Građanski odgoj i obrazovanje je međupredmetna tema koja se najčešće našla kao prvi izbor i prioritet u ravnatelja, učitelja i nastavnika (35,3%), dok su međupredmetne teme poduzetništva (2,2%) i uporabe IKT-a (4,3%) najmanje zastupljene kao prvi izbor.</p>
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Iako nisu izravno priuipitani, čini se kako ravnatelji, učitelji i nastavnici razlikuju individualni i uži aspekt kurikuluma od onog šireg, društvenog aspekta sadržanog u odgojno-obrazovnoj intenciji eksperimentalnoga programa. Polazeći od humanističkog teorijskog pristupa kurikulum se u određenoj mjeri može smatrati dokumentom kojim se definira društveni aspekt odgoja i obrazovanja u dijelu školskog sustava za koji dio nastavnika drži da treba biti uključen u nastavu.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>S obzirom na jedinstvo individualne i društvene dimenzije učenja ključno je pobrinuti se da građanska kompetencija kao jedan od najvažnijih ishoda učenja bude zastupljena i razvija se kroz kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja. Nastavno tomu, predlažemo osigurati i unaprijediti dodatnu potporu i rad s dionicima kako bi se prepoznala važnost i drugih međupredmetnih tema (osobni i socijalni razvoj; učiti kako učiti; zdravlje; poduzetništvo; uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; održivi razvoj) kao podjednako važnih i značajnih građanskom odgoju i obrazovanju.</i></p>
Ispitana kategorija: GENERIČKE KOMPETENCIJE	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Rangiranje generičkih kompetencija (oblici mišljenja; osobni i socijalni razvoj; oblici rada i korištenje alata) za koje postoji najveća vjerojatnost da će se u svojem radu na njih usredotočiti ravnatelji, učitelji i nastavnici pokazalo je kako je natpolovičan broj njih (58,1%) izabrao oblike mišljenja kao prvu u odnosu na ostale generičke kompetencije.</p> <p>Generička kompetencija osobnog i socijalnog razvoja pojavljuje se kao prvi izbor u 21,6%, a generička kompetencija oblika rada i korištenja alata u 20,2% kao prvi izbor ravnatelja, učitelja i nastavnika.</p>
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Iako se u okviru nacionalnog kurikuluma generičke kompetencije određuju kao međusobno povezani sklopovi znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje treba razvijati kod djece i mladih osoba, analizirani rezultati zasad ne pokazuju jednako prihvaćanje i pridavanje važnosti svim sklopovima generičkih kompetencija. Izgleda kako se generička kompetencija oblici mišljenja (rješavanje problema, donošenje odluka, metakognicija, kritičko mišljenje, kreativnost i inovativnost)</p>

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	<p>najbolje i najlakše nadovezuje na dosadašnje shvaćanje odgojno-obrazovnog procesa kao onoga koji podrazumijeva da mu je osnovna uloga osigurati poticajno okruženje i potporu za stjecanje i razvoj znanja, vještina i kritičkoga mišljenja. Imajući u vidu sastavnice generičke kompetencije oblici mišljenja i dugu povijest intelektualističke škole u nas, posve je razumljivo da su ravnatelji, učitelji i nastavnici u najvećem broju istaknuli kako će se u svojem radu usredotočiti upravo na oblike mišljenja kao generičku kompetenciju najvišega reda.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>S obzirom da se ravnatelji, učitelji i nastavnici očekivano osjećaju najodgovornijima za procese učenja, usvajanja znanja i razvijanja mišljenja, odnosno kognitivnu regulaciju u različitim područjima djelovanja, predlažemo dodatno poraditi i potaknuti sadržaje, oblike i metode rada koji će unaprijediti prepoznavanje, prilagodbu i odgovornost odgojno-obrazovnog sustava prema svim trima sastavnicama kompetencijskog okvira (oblici mišljenja; osobni i socijalni razvoj; oblici rada i korištenje alata).</i></p>
--	---

NOVI KURIKULUMI - RODITELJI	
Ispitana kategorija: SVEUKUPNA POTPORA	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Više od 76% ispitanih roditelja djece uključene u eksperimentalni program uglavnom ili u potpunosti podupire nove kurikuleme.</p> <p>Tek 5% roditelja ne podržava nove kurikuleme.</p>
Ispitana kategorija: MIŠLJENJE O NOVIM KURIKULUMIMA	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Više od dvije trećine ispitanih roditelja iskazalo je pozitivno mišljenje i pozitivan stav prema novim kurikulumima (82%), zatim o tome da je kurikulumna reforma potrebna (77%) te o tome da su novi kurikulumi uzbudljivi (77%) i bolji od dosadašnjeg nastavnog plana i programa za njihovo dijete (73%).</p>
Ispitana kategorija: INFORMIRANOST	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Upitani o tome jesu li znali za nove hrvatske nacionalne kurikuleme i o tome da škola njihova djeteta sudjeluje u eksperimentalnom programu, roditelji su pokazali izrazitu informiranost. Gotovo svi (92,6%) roditelji su znali da škola njihova djeteta sudjeluje u eksperimentalnom programu te su znali i za nove nacionalne kurikuleme (86,9%).</p>
Ispitana kategorija: POTPORA KLJUČNIM SASTAVNICAMA	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Među ispitanim roditeljima iskazana je visoka razina suglasnosti u potpori ključnim sastavnicama kurikuluma. Više od dvije trećine roditelja je izrazilo slaganje ili potpuno slaganje s tvrdnjom da podržavaju usmjerenost kurikuluma na učeničko rješavanje problema (74%), na međupredmetne teme (73%), generičke kompetencije (68%) i aktivniju ulogu učenika u nastavi (68%).</p>

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	Nešto manje ih je navelo kako se slažu ili u potpunosti slažu s time da razumiju svrhu novih kurikuluma (53%) i ključne promjene u njima (44%).
RODITELJI SVEUKUPNO	
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Analizirani rezultati pokazuju da je pozitivna percepcija i motivacija jasno izražena kod velike većine roditelja. Pozitivno mišljenje i pozitivan stav roditelji iskazuju kako prema potrebi uvođenja reformskog obrazovnog programa tako i prema novim kurikulumima. Nadalje, roditelji su iskazali izrazitu informiranost te visoku razinu potpore ključnim sastavnicama kurikuluma. Ipak, zamjetna je manjkavost u potpunom razumijevanju svrhe i prepoznavanju ključnih promjena koje novi kurikulumi podrazumijevaju i donose.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Bez roditeljske potpore eksperimentalni bi program vrlo vjerojatno imao značajno manju vjerojatnost uspjeha. Stoga valja i zadržati i unaprijediti sustavnu komunikaciju škole i roditelja te što kvalitetnije informirati roditelje o svim aspektima i dobrobiti započete kurikularne reforme. Štoviše, predlažemo što izravniju komunikaciju škole i roditelja.</i></p>

Tablica 7. Sažetak kvalitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor inozemni stručnjaci

NOVI KURIKULUMI	
RAVNATELJI, UČITELJI, NASTAVNICI	
Rezultati – ključni nalazi	Ravnatelji, učitelji i nastavnici su iskazali vrlo pozitivne stavove prema reformi. Promjene uglavnom smatraju nužnima kako bi se modernizirao hrvatski obrazovni sustav. Izražena je posebna potpora koncepciji kurikuluma usmjerenog na učenika s aktivnijim i participativnijim pedagoškim pristupom nego li je to bio slučaj u prošlosti. Smatraju to korakom naprijed. Rezultati upućuju na to da postoji potreba za educiranjem učitelja i nastavnika u području vrednovanja, osobito o njegovom smislu i svrhovitosti.
UČENICI	
Rezultati – ključni nalazi	Učenici su izrazili veoma pozitivne stavove o novom kurikulumu. Pozdravili su pristupe koji potiču samostalno učenje, a uključuju manje “dosadnog” izravnog učenja i “bubanja” činjenica. Pozdravili su priliku za bolji dijalog sa svojim učiteljima i nastavnicima kao i mogućnost da izraze svoja mišljenja. Mnogi su učenici bili oduševljeni uporabom tehnologije (osobito tableta) i iskazali zadovoljstvo činjenicom da bi zahvaljujući tomu mogli imati manje teških udžbenika i lakše školske torbe. Rezultati upućuju i na ueničko prihvaćanje razvoja novoga pristupa vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja.

RODITELJI	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Iako su roditelji pozdravili smjer reforme, bili su skeptičniji u prihvaćanju novog kurikuluma. Neki su izrazili zabrinutost što su njihova djeca dio eksperimentalnoga pristupa, osobito u školama u kojima je komunikacija između njih i škole bila ograničena. Neki su roditelji bili skeptični prema fokusu na informacijsku i komunikacijsku tehnologiju te su bili zabrinuti da bi to moglo obezvrijediti znanje. Unatoč tim zabrinutostima, većina roditelja imala je pozitivne stavove o novom kurikulumu. Izjavljivali su i da primijećuju izrazito poboljšanje stavova svoje djece prema školi – djeca se čine sretnijima i opuštenijima te se raduju ići u školu.</p>
DIONICI REFORME SVEUKUPNO	
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Razmjerno se jasno pokazuje prevladavajuća pozitivna percepcija i određeni entuzijazam svih ispitanih dionika prema pokrenutoj kurikularnoj reformi. Međutim, ta entuzijastičnost nije potpuna jer je mnogo pitanja i problema ostalo nerazjašnjeno. Drugim riječima, učitelji, nastavnici, ravnatelji i roditelji imaju i određene rezerve i mnogo pitanja. To pokazuje da u nastavku reformskog procesa s njima treba sustavno raditi kroz sve faze provedbe te uvelike uvažavati njihove stavove i razmišljanja kako o konačnom osmišljavanju reforme tako i o što učinkovitijoj provedbi.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: U daljnjoj provedbi reforme predlažemo:</p> <p>(1) ravnateljima, učiteljima i nastavnicima: osigurati resurse (uključujući više vremena) kako bi se dublje posvetili novim pojmovima i praksama putem strukturiranih aktivnosti usmjerenih k razumijevanju ukupnog reformskog procesa i njegova potencijala; nastaviti i unaprijediti profesionalnu edukaciju koja bi bila sustavna i po prirodi suradnička, poglavito u području usvajanja novih pristupa i svrhe vrednovanja;</p> <p>(2) učenicima: zadržati jasan fokus na kompetencijama i znanju sadržanom u svim obrazovnim ishodima, budući da mladi ljudi moraju shvatiti društveni i materijalni svijet u kojem žive;⁴⁴ zadržati i unaprijediti nove pristupe samostalnog i suradničkog učenja te vršnjačkoga vrednovanja i samovrednovanja;</p> <p>(3) roditeljima: sustavno i izravno komunicirati te što kvalitetnije informirati roditelje o svim aspektima i dobrobiti započete kurikularne reforme; osigurati načine davanja kontinuirane povrtane informacije o reformskom procesu i njihovoj interakciji s djecom o nastavi i svakodnevici tijekom reformskih procesa.</p>

⁴⁴ Pažljivim čitanjem izvješća i primjera iz intervjua vidi se da roditelji, a i pojedini nastavnici ne razumiju pojam ishoda učenja. Naime, neki ishod učenja poistovjećuju s vještinama. Međutim, najniže razine kognitivnih ishoda su demonstriranje poznavanja činjenica i koncepata i to je osnova za sve više razine kognitivnih ishoda. Dakle, sadržaj je UVIJEK sadržan u SVIM ishodima, jer je npr. primjena ili analiza nemoguća bez sadržaja.

ZAKLJUČAK UTEMELJEN NA EVALUACIJI INOZEMNIH STRUČNJAKA

Rezultati dvaju istraživanja koja su proveli inozemni stručnjaci u okviru tehničke potpore provedbi cjelovite kurikularne reforme razmjerno jasno pokazuju da je predložena reforma u prosjeku dobro prihvaćena od strane najvažnijih dionika: učitelja, nastavnika, ravnatelja, učenika i roditelja. Kvalitativni rezultati na uzorku nekoliko škola dobiveni intervjuima i fokusnim skupinama sukladni su kvantitativnim rezultatima iz velikog uzorka na kojemu su primijenjeni upitnici. Opća potpora iskazana kroz stavove, percepciju, pa i provedene akcije u prosjeku je pozitivna do vrlo pozitivna. Gotovo svi rezultati pokazuju da temelji za reformu postoje i da se ona može nastaviti jer će naići na plodno tlo, što se na temelju ovih nalaza može reći s velikom vjerojatnošću. To naravno ne znači da će reforma i uspjeti jer to ovi rezultati ne govore niti mogu govoriti. Kod ovako krupnih reformi i promjena poput započetog eksperimentalnoga programa Škola za život, uspjeh ovisi o mnogo većem broju relevantnih čimbenika koji djeluju na konačni ishod. Pozitivni stavovi i motivacija svih sudionika temeljan su, no tek jedan od čimbenika dugoročnog reformskog uspjeha. Uz to, u prihvaćanju prikazanih rezultata kao realnih, odnosno onih koji imaju dobru osnovu za širu generalizaciju treba ipak dijelom biti oprezan iz najmanje dva razloga: neprobabilističkog uzorka škola koje su sudjelovale u eksperimentalnom programu (radi se o školama koje su se temeljem zakonske procedure samostalno prijavile za sudjelovanje u pilot-fazi eksperimentalnoga programa) i zabilježenog osipanja inicijalno pozvanih ravnatelja, učitelja/nastavnika i učenika na popunjavanje upitnika.

(2) Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Drugi dio podataka koji dodatno rasvjetljava započeti proces kurikularne reforme su evaluacijske studije koje je tijekom 2018. i 2019. godine proveo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). To su: (1) *Rezultati inicijalne analize upitnika. Evaluacija eksperimentalnoga programa Škola za život.* Izvještaj, NCVVO; (2) *Rezultati primjene upitnika u finalnom mjeranju. Evaluacija eksperimentalnoga programa Škola za život.* Izvještaj, NCVVO; (3) *Usporedba rezultata primjene upitnika u inicijalnom i finalnom mjeranju. Evaluacija eksperimentalnoga programa Škola za život.* Izvještaj, NCVVO; (4) *Razvoj, provedba i rezultati ispita kojim se mjeri kompetencija rješavanja problema u školama uključenima u eksperimentalni program Škola za život u školskoj godini 2018./2019.* Izvještaj, NCVVO.

Tablica 8. Sažetak kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor NCVVO

REZULTATI UPITNIKA ZA UČENIKE - RAZLIKE INICIJALNOG I FINALNOG MJERENJA	
Ispitana kategorija: RAZLIČITE SADRŽAJNE CJELINE	
Rezultati – ključni nalazi	<p><i>Odnos prema školi i nastavi:</i> Učenici većinom pozitivno opisuju svoj odnos prema školi. Pritom su stavovi učenika prema školi i nastavi bili nešto pozitivniji u inicijalnom mjeranju u odnosu na mjerenje na kraju školske godine.</p> <p><i>Poučavanje i vrednovanje:</i> Učenici su se u najvećem broju (više od 80%) pozitivno izjasnili o trudu koji nastavnici ulažu u poučavanje. Procjena kvalitete poučavanja i vrednovanja bila je nešto viša u inicijalnom mjeranju u odnosu na mjerenje na kraju školske godine.</p> <p><i>Način rada na nastavi:</i> Procjena načina rada na nastavi (suvremen naspram tradicionalni) pokazuje zastupljenost oba pristupa. Većina učenika je izjavila kako pretežito uče radeći u grupama te da u nastavi istražuju, čak i složene probleme. Preko 50% učenika takav nastavni proces smatra zanimljivim. Ipak, pokazalo se da su i aspekti tradicionalne nastave još uvijek poprilično zastupljeni. Veliki postotak učenika izjavljuje da još uvijek prepisuju s ploče i s prezentacija koje pripremaju nastavnici (skoro 95%).</p> <p><i>Tehnologija u učenju:</i> Učenici većinom (50%-90%) izjavljuju da se vole koristiti novim tehnologijama u nastavi. Neznatno više su se koristili tehnologijom u učenju u inicijalnom mjeranju u odnosu na mjerenje na kraju školske godine.</p> <p><i>Školsko ozračje i kultura:</i> Pokazalo se da je procjena školskog ozračja i kulture bila nešto pozitivnija u inicijalnom mjeranju nego u finalnom mjeranju. Učenici su u inicijalnom mjeranju u većoj mjeri smatrali da mogu na nastavi pitati ako ih što zanima, da učitelji o njima brinu i da su učitelji pravedni. Također, u inicijalnom su mjeranju procijenili da se u školi osjećaju bolje nego li je to bio slučaj pri procjeni u finalnom mjeranju.</p> <hr/> <p><i>Rezultati upućuju na to da statistička značajnost razlike postoji u svim ispitivanim sadržajnim cjelinama (odnos prema školi, suvremena nastava, tradicionalna nastava, tehnologija u učenju, poučavanje i vrednovanje, školsko ozračje i</i></p>

	<p>kultura). S obzirom na veličinu učinka, razlika je neznatna za sve osim jedne sadržajne cjeline. U finalnoj točki mjerenja stavovi koji se tiču odnosa učenika prema školi i nastavi pokazali su se nešto manje pozitivnima, učenici su malo manje intrinzično orijentirani na učenje te se kod njih osjećaj dosade pojavljuje nešto češće.</p>
Ispitana kategorija: MOTIVACIJA UČENIKA	
Rezultati – ključni nalazi	<p><i>Ciljne orijentacije:</i> Prikupljeni rezultati govore da su svi oblici motivacijskih usmjerenja relativno visoko procijenjeni, odnosno, učenici imaju visoku intrinzičnu ali i ekstrinzičnu motivaciju. Analiza razlika između pojedinih razreda uključenih u istraživanje pokazuje sustavne trendove na svim orijentacijama – najmlađi učenici imaju najveće procjene, a učenici prvog razreda srednje škole najmanje.</p> <p><i>Uvjerenja o sposobnosti:</i> Učenici procjenjuju da je za uspjeh u školi primarno važan uloženi trud te sposobnosti. U finalnom se mjerenju stupanj uvjerenja u važnost ulaganja truda smanjio u odnosu na inicijalno mjerenje.</p> <p><i>Emocije:</i> Rezultati upućuju na to da postoji značajna razlika i u stupnju uživanja i u stupnju dosade kod ispitanih učenika. U finalnom se mjerenju stupanj uživanja smanjio, a stupanj dosade povećao.</p>
UČENICI SVEUKUPNO	
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Prikupljeni rezultati upućuju kako su učeničke procjene u pravilu blago i umjereno pozitivne, a kod određenih aspekata i vrlo pozitivne. Prosječno gledano, gotovo da i nema pitanja gdje su procjene bile na negativnoj strani korištene skale. Ipak, jasno je uočljivo da je u drugom, finalnom mjerenju u odnosu na prvo, inicijalno mjerenje na svim pitanjima bez iznimke došlo do blagog pada prema nižim vrijednostima. Te su promjene u procjenama sustavne i ukazuju na opadajući trend. Ipak, zabilježene razlike su vrlo male, a statistička značajnost u prvom je redu proizvedena velikim brojem ispitanika uključenih u obradu i analizu podataka. Iako je u apsolutnom smislu upitnike ispunio velik broj učenika (N=3957), gotovo 50 posto pozvanih da ga popune to nisu učinili, što svakako u određenoj mjeri umanjuje mogućnost generalizacije rezultata.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: Iako su učeničke procjene pojedinih sastavnica reforme pozitivne, nije moguće posve pouzdano razaznati određene specifične veze. Uz osipanje ispitanika pri popunjavanju upitnika, uočen je i sustavni pad u procjenama prema nižim vrijednostima u finalnom mjerenju. Stoga predlažemo dodatno provjeriti razloge demotivacije i nevoljkosti za sudjelovanje u istraživanju.</p>

REZULTATI UPITNIKA ZA UČITELJE - RAZLIKE INICIJALNOG I FINALNOG MJERENJA

Ispitana kategorija: RAZLIČITE SADRŽAJNE CJELINE

Rezultati – ključni nalazi

Zadovoljstvo dokumentima: Postotak učitelja i nastavnika koji procjenjuje svu novu dokumentaciju pozitivnom je redovito iznad prosječna, tj. relativno mali postotak njih se ne slaže da su dokumenti jasno opisani. Primjerice, važno je istaknuti da se 69% posto učitelja i nastavnika slaže da su novopredloženi predmetni kurikulumi ostvarivi u realnim uvjetima u njihovim školama (20% njih to nije moglo dobro procijeniti), a svega 10% smatra da tomu nije tako.

Zadovoljstvo eksperimentalnim programom: 67% učitelja i nastavnika drži da im je jasan cilj eksperimentalnoga programa, dok oko 11% smatra da im gotovo uopće nije jasan. Oko četvrtine učitelja i nastavnika nije zadovoljno načinom uvođenja eksperimentalnoga programa u njihove škole te smatraju da im nije jasno preneseno što se od njih očekuje u eksperimentalnome programu. Učitelji i nastavnici ipak većinom iskazuju iznadprosječno zadovoljstvo novim programom. Gotovo sve procjene upućuju na to da je zadovoljstvo eksperimentalnim programom bilo pozitivnije u finalnom nego u inicijalnom mjerenju.

Zadovoljstvo edukacijama: Većina učitelja i nastavnika bila je na više od tri edukacije, a onih koji nisu niti jednom prisustvovali bilo je manje od jednog postotka. Iz njihovih se odgovora može vidjeti da je oko pola učitelja zadovoljno ponuđenim edukacijama, što implicira da bi one mogle biti i bolje organizirane, a onda sa svojim sadržajem i kvalitetnije doprijeti do značajno veće proporcije učiteljskog i nastavničkog kadra. Sve procjene kojima je mjereno zadovoljstvo učitelja edukacijama u sklopu eksperimentalnoga programa bile su pozitivnije u finalnom nego u inicijalnom mjerenju.

Samoprocjena kompetentnosti: Procjena osposobljenosti učitelja i nastavnika za provedbu novog kurikulumu važan je segment uspjeha reforme. 62% učitelja i nastavnika je izjavilo da se smatra osposobljenim za izvođenje nastave prema eksperimentalnom programu (od toga je 17% u to jako uvjeren), dok je 12% izjavilo da gotovo u potpunosti za to nisu spremni. Sve procjene koje upućuju na samoprocjenu kompetentnosti za izvedbu eksperimentalnoga programa bile su pozitivnije u finalnom nego u inicijalnom mjerenju.

Nastava: Većina učitelja i nastavnika navodi kako koristi suvremene oblike nastave (rješavanje problema u manjim skupinama, kritičko razmišljanje, povezivanja zadataka i životnih situacija). Relativno mali postotak takve oblike nastave uopće ne koristi (nekoliko postotaka). Na pitanja o organizaciji nastave koja se mogu dominantno povezati s tradicionalnim oblicima (davanje domaćih zadaća, dominantno korištenje udžbenicima u nastavi) rezultati ukazuju da je taj oblik nastave nešto manje zastupljen nego suvremeni oblici, ali da nije posve potisnut iz nastavnog procesa.

Podrška sustava: Radom MZO-a zadovoljno je oko 57%, dok je otprilike 12% poprilično nezadovoljno. Tek je 42% učitelja i nastavnika zadovoljno podrškom sustava u provedbi eksperimentalnoga programa. Podršku sustava učitelji i

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	<p>nastavnici ocjenjuju prosječnom ocjenom, što implicira da se u tom segmentu može puno toga poboljšati.</p> <hr/> <p><i>Procjene učitelja i nastavnika u drugom anketnom mjerenju bile su uglavnom sukladne procjenama u prvom ispitivanju. Promjene i razlike koje su uočene, ponovo, baš kao i kod učeničkih procjena bile su relativno male, iako je smjer promjena kod učitelja bio prema pozitivnim vrijednostima. Zaključno, ili razlika u percepciji na nizu pitanja nije bilo između dvije ankete, ili su te razlike pak redovito u smjeru veće pozitivnosti u drugoj anketi. Najmanje pozitivne procjene odnose se na podršku sustava. Treba spomenuti i da je redovito bilo desetak ili nešto više posto učitelja i nastavnika koji su davali negativne procjene reformi.</i></p>
Ispitana kategorija: ORIJENTACIJA UČITELJA I NASTAVNIKA	
Rezultati – ključni nalazi	<p>Učitelji i nastavnici jasno su iskazali razliku u usmjerenosti na sebe ili na učenike – značajno su više usmjereni na učenike, što i jest jedna od temeljnih ideja reforme.</p>
UČITELJI I NASTAVNICI SVEUKUPNO	
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p><i>Prikupljeni podaci na učiteljima i nastavnicima ukazuju na to da oni imaju općenito pozitivne procjene o pokrenutoj reformi i njenim sastavnicama u kojima su neposredno uključeni. Najmanje pozitivne procjene odnose se na podršku sustava. Treba spomenuti i da je redovito bilo desetak ili nešto više posto učitelja i nastavnika koji su davali negativne procjene reformi.</i></p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Iako su učiteljske i nastavničke procjene pojedinih sastavnica reforme pozitivne, postoje i one manje pozitivne procjene u ispitanjoj populaciji koje ne bi trebalo zanemariti (primjerice slabije ocijenjena podrška sustava). Stoga predlažemo dodatno provjeriti motivaciju i stavove onih učitelja i nastavnika koji su davali negativnije procjene, a sve u svrhu što boljeg uvida u razloge takve percepcije kurikularne reforme.</i></p>

REZULTATI UPITNIKA ZA STRUČNE SURADNIKE I RAVNATELJE - RAZLIKE INICIJALNOG I FINALNOG MJERENJA	
Ispitana kategorija: RAZLIČITE SADRŽAJNE CJELINE	
Rezultati – ključni nalazi	<p><i>Zadovoljstvo dokumentima:</i> Gotovo sve procjene koje upućuju na zadovoljstvo stručnih suradnika dokumentima eksperimentalnoga programa bile su pozitivnije u inicijalnom nego u finalnom mjerenju, dok su ravnatelji iskazali nešto veće zadovoljstvo dokumentima u finalnom nego u inicijalnom mjerenju.</p> <p><i>Zadovoljstvo eksperimentalnim programom:</i> Gotovo sve procjene koje upućuju na zadovoljstvo stručnih suradnika i ravnatelja eksperimentalnim programom bile su pozitivnije u finalnom nego u inicijalnom mjerenju.</p> <p><i>Zadovoljstvo edukacijama:</i> Dio procjena koje se odnose na to koliko su stručnim suradnicima i ravnateljima edukacije pomogle u razumijevanju promjena u načinu i metodama poučavanja, vrednovanja i ocjenjivanja bio je pozitivniji u finalnom nego u inicijalnom mjerenju. Stručni suradnici u finalnom su mjerenju procijenili nešto pozitivnijom učestalost održavanja edukacija dok nije bilo razlike u mišljenjima kad je riječ o kvaliteti organizacije edukacija. Ravnatelji su u finalnom mjerenju nešto lošijim procijenili razumijevanje promjena u načinu i metodama poučavanja.</p> <p><i>Samoprocjena kompetentnosti:</i> Stručni suradnici su na nekim tvrdnjama iskazivali pozitivnije procjene u finalnom mjerenju, a na nekima negativnije. U finalnom su se mjerenju stručni suradnici procijenili nešto kompetentnijima u pružanju podrške učiteljima u izvođenju nastave i u pomoći učiteljima u primjeni metoda praćenja i vrednovanja ishoda učenja te usmjeravanju nastave na učenika. Ravnatelji su također za neke tvrdnje iskazali nešto pozitivnije, a za neke nešto negativnije procjene u finalnom mjerenju.</p> <p><i>Podrška sustava:</i> Stručni suradnici su u finalnom mjerenju boljom procijenili dostupnost materijalnih i financijskih sredstava za izvedbu eksperimentalnoga programa i zadovoljstvo radom mentorskih timova MZO-a dok su dostupnost izvora informacija i pravovremenost informacija o provedbi kao i podršku sustava procijenili nešto lošijima nego na prvoj točki mjerenja. Ravnatelji su u trenutku inicijalnog mjerenja bili nešto zadovoljniji podrškom sustava nego u finalnom mjerenju. Pravovremenost informacija o provedbi i dostupnost informacija o provedbi procijenili su nešto lošije, kao i rad mentorskih timova MZO-a, iako se općenito radi o manjim razlikama.</p> <p><i>Ozračje i kultura škole:</i> Stručni suradnici su procijenili ozračje i kulturu škole nešto boljima u finalnom mjerenju iako se ne radi o velikoj razlici. Ravnatelji su odnose među učiteljima procijenili boljima u finalnom mjerenju dok nije bilo razlike u procjeni ozračja u zbornici u dvije različite točke mjerenja. U finalnom mjerenju nešto boljom je procijenjena organizacija rada škole u dijelu koji omogućuje suradnju među učiteljima, iako je ta razlika vrlo mala.</p>

	<i>Procjene stručnih suradnika i ravnatelja u drugom anketenom mjerenju bile su uglavnom sukladne procjenama u prvom ispitivanju. Promjene i razlike koje su uočene, uglavnom su bile male, i u praktičnom smislu ne pretjerano značajne.</i>
STRUČNI SURADNICI I RAVNATELJI SVEUKUPNO	
Smjernice i preporuke za djelovanje	<p><i>Prikupljeni podaci na stručnim suradnicima i ravnateljima sugeriraju da imaju općenito pozitivno mišljenje o pokrenutoj reformi i sastavnicama u kojima su neposredno uključeni. Nešto manje pozitivne procjene bile su one koje su se odnosile na podršku sustava u vidu pravovremenosti i dostupnosti informacija o provedbi, ali se općenito radi o manjim razlikama.</i></p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Iako su procjene stručnih suradnika i ravnatelja prema pojedinim sastavnicama reforme pozitivne, ipak valja naglasiti kako je u drugom mjerenju došlo do znatnijeg osipanja ispitanika koje ne bi trebalo zanemariti jer u osnovi smanjenog odaziva mogu ležati određeni sustavni razlozi. Stoga predlažemo dodatno poraditi na uklanjanju ovog ograničenja, kako bi se ojačalo valjanost prikupljenih podataka u budućim mjerenjima pojedinih sastavnica provedbe reformskog programa.</i></p>

REZULTATI UPITNIKA ZA RODITELJE - FINALNO MJERENJE

Smjernice i preporuke za djelovanje	<p>Roditelji su procijenili uvođenje eksperimentalnoga programa pozitivnom promjenom i u velikoj većini su bili zadovoljni što su im djeca u njega uključena. Roditelji su i u velikoj mjeri bili uključeni u školske aktivnosti svoje djece, što pokazuje u prosjeku visoku motivaciju za praćenjem što i kako im djeca u školi rade i uče. Njihova informiranost o elementima pokrenute reforme i razlikama prema dosadašnjem pristupu bila je solidna. Ipak, do trećine roditelja iskazalo je da bi komunikacija škola i njih mogla biti bolja i to prije svega u pogledu redovitosti obavijesti koje su dobivali od škola.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Podrška roditelja započetoj reformi je krucijalna. Bez nje je vjerojatnost za uspješnom provedbom i budućim razvojem uvelike manja. Stoga roditelje treba više i pravodobnije informirati o svim aspektima rada s njihovom djecom. Komunikacija škola i roditelja treba biti izravna, bez posrednika. Time se mogu izbjeći situacije u kojima roditelji sliku o tome na koji se način odvija nastavni proces u kojem sudjeluju njihova djeca dobiju putem medija, a informacije su često uobličene u svojevrsni politički okvir. Roditelji trebaju biti sastavni dio reformskog procesa u kojem mogu biti prisutni neprekidno i što aktivnije jer su aktivniji roditelji u pravilu i zadovoljniji roditelji.</i></p>
--	---

ZAKLJUČAK UTEMELJEN NA EVALUACIJI NCVVO-a

Cilj: Zadovoljstvo učenika školom i motivacija njihovih učitelja i nastavnika

Rezultati koje je prikupio NCVVO na početku te na kraju školske godine na velikom broju učenika, učitelja, nastavnika, ravnatelja, stručnih suradnika i roditelja ukazuju na to da su svi dionici većinom pozitivno procjenjivali različite aspekte eksperimentalnoga programa. Inicijalne procjene učenika, učitelja/nastavnika većinom su pozitivne, od blago do vrlo pozitivnih, a na relativno malom broju pitanja procjene su u prosjeku bile na negativnoj strani korištene skale. Pri kraju školske godine opažen je vrlo blagi pad pozitivnosti učeničkih procjena, dok je kod procjena učitelja i nastavnika zabilježen blagi porast. Procjene ravnatelja i stručnih suradnika bile su najpozitivnije i u vremenu najstabilnije. U vremenu stabilni rezultati ukazuju na zaključak da početni entuzijazam u prosjeku nije nestao. Roditelji djece koja su pohađala eksperimentalni program procjenjivali su ga samo na kraju školske godine, a prikupljeni podaci indiciraju ponovo većinski pozitivne procjene i pozitivan stav prema eksperimentalnom programu. Podaci relativno jasno pokazuju većinski pozitivnu percepciju svih uključenih dionika različitih aspekata eksperimentalnog programa. Ti su podaci sukladni onima koji su dobiveni fokusnim grupama na manjem uzorku ispitanika. To je temelj za zaključak da je provedba eksperimentalnoga programa kod većine svih neposredno uključenih kategorija dionika dobro prihvaćena te da ima temelje da se i ubuduće provodi bez većih otpora. Tek je manjina procjena koje nisu bile pozitivne ili posve pozitivne. Tu treba spomenuti komunikaciju škola i roditelja koja je mogla biti bolja. Oko 30% roditelja dalo je negativne procjene pravovremenosti obavješćavanja o eksperimentalnom programu. Podrška roditelja je vrlo važna, a bez pravovremenih i jasnih informacija što se točno radi s njihovom djecom ona može oslabiti. Generalizacija rezultata s obzirom da su prikupljeni na velikom broju svih uključenih dionika čini se dobra, no ipak treba dijelom biti oprezan jer nisu poznati razlozi zabilježenog osipanja inicijalno pozvanih ispitanika na popunjavanje upitnika.

Cilj: Razina kompetencije učenika u rješavanju problema

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje je proveo opsežne pripreme i na kraju proveo ispitivanje razine ciljanih kompetencija u rješavanju problema kod učenika koji su pohađali eksperimentalni program Škola za život. Na temelju se izvješća može zaključiti da je cjelokupni postupak ispitivanja bio pomno planiran i proveden. Učenici su zadatke većinom procijenili zanimljivima i ne odveć teškima. Opažene razine postignuća u rješavanju problema ukazuju na zaključak da je ona dominantno bila osnovne razine, a da je napredna razina bila najmanje zastupljena. To djelomično vodi k zaključku da su razine postignuća nešto niže od željenih. Međutim, na temelju dobivenih rezultata o učincima rješavanja problemskih zadataka teško je uvjerljivo zaključivati o vrednovanju, odnosno učinkovitosti eksperimentalnoga programa. Povezivanje razine postignuća i načina poučavanja u ovom eksperimentalnom programu nije jednostavno, a osnovni razlog tome je nepostojanje podataka nekog referentnog mjerenja, bilo da se radi o uratku na sličnim zadacima inicijalnog ispitivanja prije provedbe programa, ili uratku kontrolne skupine koja nije bila uključena u program. Međutim, iskustva u realizaciji cijelog procesa ispitivanja, od prikupljenih podataka o opaženoj razini postignuća učenika na svakom pojedinom novo konstruiranom zadatku, preko stečenih znanja o konceptualnom okviru konstrukcije zadataka pa do iskustva u samoj provedbi, iznimno su vrijedna za nove konceptualne temelje u ispitivanju zadataka rješavanja problema u budućim generacijama.

(3) *Ministarstvo znanosti i obrazovanja uz potporu stručnjaka*

Treća skupina podataka koja dodatno rasvjetljava započeti proces kurikularne reforme su evaluacijske studije koje je tijekom 2018. i 2019. godine obavilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) uz potporu stručnjaka. To su: (1) *Prvi savjetnički posjet – izvješće i evaluacija*, MZO (2108); (2) *Drugi savjetnički posjet - izvješće i evaluacija*, MZO (2108); (3) *Treći savjetnički posjet - izvješće i evaluacija*, MZO (2109); (4) *Evaluacija opreme i korištenja opreme u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj*, Izvješće, MZO (2019); (5) *Evaluacija virtualnih učionica, školska godina 2018./19.*, Izvješće, MZO (2019); (6) Pažur Aničić, K. (2019) *Sažetak dnevnčkih zapisa. Kvalitativna analiza*. Izvješće, MZO, Sveučilište u Zagrebu, FOI.

Tablica 9. Sažetak kvalitativnih i kvantitativnih rezultata s preporukama - primarni izvor MZO

SAVJETNIČKI POSJETI, VIRTUALNE UČIONICE, TEHNIČKA OPREMLJENOST, DNEVNIČKI ZAPISI	
RAVNATELJI, UČITELJI, NASTAVNICI	
Rezultati – ključni nalazi	<p><i>Savjetnički posjeti:</i> U izvještajima s posjeta navodi se jasno kako su one ostvarile svoj cilj te da su brojna pitanja koja su imali neposredni dionici nastavnog procesa i odgovori članova savjetničkih timova na njih, provedene radionice i pojašnjenja, uvelike i dodatno olakšale provedbu eksperimentalnoga programa kod neposrednih dionika pokrenutog procesa.</p> <p><i>Virtualne učionice:</i> Učiteljima i nastavnicima je bila potrebna pomoć u tumačenju i primjeni novih kurikuluma te su u najvećoj mjeri procijenili da su im virtualne učionice u tome bile od koristi. Mali je postotak smatrao da im one uopće nisu bile korisne (oko 3%).</p> <p>Velika je većina učitelja/nastavnika koji su polazili tečajeve kroz virtualne učionice procijenila da su motivirani za uvođenje novih metoda učenja te da je najlakša provedba novih kurikuluma u onim domenama gdje mogu osmišljavati kvizove i interaktivne priče te tamo gdje postoje tiskani udžbenici s digitalnom podrškom.</p> <p>Virtualne učionice su procijenjene pozitivnim iskorakom, ali navodi se i nekoliko nedostataka: zahtijevaju relativno puno rada te nemogućnosti rješavanja zadataka nakon zadanog roka, učitelji i nastavnici na raspolaganju nemaju računala osim vlastitog, a u slučaju nejasnoće otežano je postavljanje pitanja.</p> <p><i>Tehnička opremljenost:</i> Pokazuju sljedeće - 69% učionica ima projektor; 15% učionica ima pametne ploče i interaktivne ekrane; više od 90% učenika ima iskustva s modernim tehnologijama i većinom su upoznati kako te uređaje mogu koristiti za pronalaženje podataka i učenje (60-90%); 62% nastave je ona koja uključuje multimedijske elemente (filmovi, videoisječci);</p> <p><i>Dnevnički zapisi:</i> Uvjerljivo govore da je bilo značajno više pozitivnih promjena nego li onih koje su okarakterizirane kao negativne.</p>

<p>Smjernice i preporuke za djelovanje</p>	<p>Organiziranje i provođenje niza podržavajućih aktivnosti od strane MZO-a pokazalo se važnim korakom. Pokrenuta reforma tražila je niz odogovora i pojašnjenja na nedoumice koje su imali učitelji/nastavnici i ravnatelji. Učestala komunikacija i davanje pravovremenih informacija organiziranjem edukacija motivacijski su djelovali na neposredne dionike eksperimentalnoga programa, a navedeno je ključno za njegovo provođenje. Planirana reforma uvelike se oslanja i na dobru tehničku opremljenost informatičkom opremom i ta bi sastavnica reforme trebala biti zadovoljena u potpunosti.</p> <hr/> <p>PREPORUKA: <i>Postojeću motiviranost svih sudionika u pokrenutom eksperimentalnom programu potrebno je kontinuirano njegovati i održavati. To je moguće kroz pravodobno i neposredno komuniciranje onih koji su program inicirali i onih koji ga provode. Iznimno je važna kontinuirana interakcija svih sudionika reforme. Valja se spriječiti dojam da jedna strana tek provodi nešto što je druga osmislila. U tom su smislu edukacije i drugi oblici neposredne komunikacije nešto što je nužno kroz još nekoliko ciklusa. Navedeno jasno potvrđuju prikupljeni podaci o pozitivnom ozračju kojem su doprinijele edukacije, odnosno kvalitetna komunikacija svih uključenih. Naposljetku, valja učiniti i sve potrebne korake u tehničkom opremanju učionica jer podaci jasno ukazuju da ona još uvijek nije na željenoj razini.</i></p>
---	--

ZAKLJUČAK UTEMELJEN NA EVALUACIJI MZO-a

Preduvjeti realizacije i potencijalne uspješnosti eksperimentalnoga programa osiguravani su i aktivnostima koje je kontinuirano provodio MZO kroz savjetničke posjete školama u eksperimentalnom programu, osiguravanjem tehničkih preduvjeta za nove oblike nastavnog procesa te prikupljanjem povratnih informacija kroz dnevničke zapise. Ti su podaci temelj za buduća promišljanja i djelovanja u okviru pokrenute reforme. Temeljem prikupljenih podataka može se zaključiti da su savjetnički posjeti i virtualne radionice bile većinom korisne i ostvarile svoj cilj jer su dodatno olakšale provedbu eksperimentalnoga programa kod neposrednih dionika pokrenutog procesa, od tumačenja primjene novih kurikuluma do tumačenja novih pristupa poučavanju. Može se zaključiti da je tehnička opremljenost škola bila relativno dobra, ali ipak nije bila u potpunosti osigurana. Navedeni je aspekt nešto što je ubuduće relativno najlakše promijeniti. Iz prikupljenih se podataka može zaključiti da je postojala većinski dobra opća atmosfera unutar eksperimentalnoga programa jer se može primijetiti povećana suradnja i međusobna komunikacija te pomoć u razmjeni znanja i iskustva između svih sudionika (ravnatelji, stručni suradnici i roditelji). Zaključno se može konstatirati da je bilo značajno više pozitivnih promjena nego onih negativnih. Sve to ukazuje na dobro prihvaćanje započete reforme, ali i na to da ima prostora za određene pozitivne pomake i suočavanje s izazovima. Njih je moguće efikasno rješavati upravo na temelju uvida koji proizlaze iz prikupljenih podataka. Osobito bi opažena pozitivna motivacija među svim dionicima mogla biti dobar medijator poboljšanjima za koje ima prostora.

SWOT analiza

SWOT analiza (engl. SWOT analysis), strategijski i dijagnostički instrument pomoću kojeg se u ekonomskim znanostima dinamički sučeljavaju snage naspram slabosti poduzeća s prilikama naspram opasnostima okruženja radi prepoznavanja šansi naspram rizika za opstojnost poduzeća.

SWOT (akronim od strenghts – snage, weaknesses – slabosti, opportunities – prilike i threats – opasnosti) omogućuje i olakšava planiranje mjera za pojačanje snaga i razgradnju slabih mjesta.

Analiza ima svoje mjesto i u široj primjeni unutar društvenih znanosti. Riječ je o analizi dvostrukog razvrstavanja kriterija: povoljno/nepovoljno te unutarnje/vanjsko.

U našem je primjeru SWOT analiza doprinos pokušaju cjelovite vizualizacije provedbe eksperimentalnoga programa Škola za život. Riječ je o višerazinskom postupku, koji podrazumijeva primjenu induktivnog i deduktivnog, intuitivnog i empirijskog te kvalitativnog i kvantitativnog načina mišljenja.

Opći smjer djelovanja: planirati i djelovati u smjeru povećanja povoljnih unutarnjih (snage) i povoljnih vanjskih aspekata (mogućnosti), a smanjivati nepovoljne unutarnje (slabosti) i nepovoljne vanjske aspekte (prijetnje).

Rezultati primjene SWOT analize prikazuju se uobičajeno u SWOT matrici ili matrici šansi i rizika (tablica 10).

Tablica 10. Vizualizacija aspekata u provedbi eksperimentalnoga programa (SWOT analiza)

	POVOLJNO	NEPOVOLJNO
UNUTARNJE	<ul style="list-style-type: none"> • Pomak u kurikularnoj regulaciji: sadržajno rasterećenje i aktivnija uloga učenika praćena većom autonomijom škole kako u odnosu na sadržaj, tako i na širi izbor metoda poduke; pomak od striktnog prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija kao sposobnosti djelovanja i primjene znanja i vještina u praksi; • Osvremenjivanje i viša standardizacija nastavnog procesa: inovativnost pedagoške prakse i uporaba suvremene IKT u nastavi; • Sveukupna potpora: pozitivna uvjerenja i stavovi prema provedbi svih ključnih aspekata reforme u školama koje su sudjelovale u eksperimentalnom programu (učitelji, nastavnici, ravnatelji, učenici, roditelji); • Spremnost na provedbu: visoka receptivnost, tj. pozitivan stav, spremnost i sposobnost dionika reforme na provedbu novih kurikuluma u praksi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Složenost i nedovršenost reformskog procesa: obrazovne reforme najčešće su izrazito opsežan i složen, ali i nedovršeni posao u kojem uvijek ima prostora za dorade i poboljšanje u provedbi; • Perspektiva dvostruke napetosti: tradicionalno vs. moderno; tjeskoban proces usvajanja promjena nastalih međuodnosom suvremenih i tradicijskih politika u obrazovanju; • Dugogodišnja prevlast i postojanost tradicionalnog modela poučavanja: predavačka nastava s malo interakcije, reproduciranje činjeničnog znanja; vrednovanje ocjenama bez povratnih informacija; • Neujednačena opremljenost IKT-om: regionalne i međuškolske razlike u opremljenosti škola; • Reputacijske poteškoće: niska atraktivnost učiteljske i nastavničke profesije; • Područje sporijeg razvoja: informacijsko-tehničke inovacije i usavršavanja su brža od onih u odgojno-obrazovnim sustavima (ljudski kapital).
	(S) SNAGE	(W) SLABOSTI
VANJSKO	<ul style="list-style-type: none"> • Europska dimenzija obrazovanja i zakonodavni okvir: obrazovanje je postalo jedno od prioritarnih i važnijih pitanja politika EU-a pa time i u RH; kao potpisnica brojnih strateških dokumenata koji jamče prilagodbu cijelog sustava odgoja i obrazovanja europskim standardima RH je preuzela obvezu djelovati u tom okviru; dva pozitivna izvješća Monitor EK o reformskim procesima u obrazovanju. • Promjene obrazovnog standarda u RH: usvojen je niz dokumenata koji preporučuju provedbu nacionalnih obrazovnih reformi (HNOS, NOK, HKO; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije); • Društveno-praktična dimenzija: pozitivno vrednovanje obrazovanja u društvu; jednoglasno usvojena strategija obrazovanja u Hrvatskom saboru; • Perspektiva javnog dobra: potpora promjenama i želja javnosti za osvremenjivanjem odgojno-obrazovnog sustava kao javnog dobra dostupnog svima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dugoročna vremenska perspektiva: otežavajuća okolnost aktualnoj reformi jest ta što je za sagledavanje uspjeha ili neuspjeha reformskih procesa potrebna dugoročnija vremenska perspektiva; • Nestabilnost i kolebanje političke potpore: s procenom o uspješnosti reformskog potencijala eksperimentalnoga programa u odnosu na političku podršku treba biti strpljiv i oprezan jer se cjelokupan proces kreiranja promjena odvija u ozračju značajnih stranačkih i ideoloških nadmetanja i instrumentalizacije reformskog procesa (politički prijepori oko zasluga i pripisivanja „vlasništva“ nad reformom); • Perspektiva necjelovitosti: u dijelu javnosti aktualnu se reformu ne doživljava cjelovitom kurikularnom reformom; • Neučinkovitost reformskog potencijala: doživljava dijela građana da je RH ispunjena nizom relativno neuspjelih reformi, pa tako i obrazovnih; • Gospodarski i opći stupanj razvijenosti RH: niska stopa gospodarskog rasta; niža javna i privatna ulaganja i niža efikasnost sustava obrazovanja.
	(O) MOGUĆNOSTI	(T) PRIJETNJE

7. Literatura

1. Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
2. Apple, M. (2001). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*. RotledgeFalmer.
3. Ažić Bastalić, A. (2018) Učinkovitost škola – dosadašnje spoznaje i pravci suvremenih istraživanja. *Napredak* 159(1-2):11-30.
4. Baranović, B. (1994) Promjene obrazovnog diskursa u postsocijalističkoj Hrvatskoj, *Revija za sociologiju*, XXV(3-4):201-211.
5. Beck, R. C. (2003). *Motivacija: teorija i načela*. Naklada Slap, Zagreb.
6. Bezinović, P. (2003). Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola: Europska iskustva i hrvatske mogućnosti. U: Vrgoč, H. (ur.) *Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole*. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
7. Birzea, C. (1996) Educational Reform and Power Struggle in Romania. *European Journal of Education*, 31(1):97-107.
8. Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
9. Bognar, L. (2007) *Hrvatski nacionalni kurikulum* (elaborat). Preuzeto s: <https://ladislav-bognar.net/node/35>
10. Brown, A i Campione, J. (1996) Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in Learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
11. CARNet (2016a) *Digital maturity of schools*. Preuzeto s: http://www.carnet.hr/e-schools/digital_maturity_of_schools_copy
12. CARNet (2016b) *Framework for the digital maturity of schools*. Preuzeto s: http://www.carnet.hr/e-schools/framework_digital_maturity
13. Cifrić, I. (1990) *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
14. Cindrić, M., Miljković D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum, Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu*. IEP-D2, Zagreb.
15. Coleman Parkes Research. (2014) *Digital maturity: The next big step*. Preuzeto s: <http://www.ricoh.ch/en/about-ricoh/news/2014/education-the-most-progressive-sector.aspx>
16. Commission of the European Communities (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.
17. Conley, D. T. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, ED 359 593.
18. Ćurković, N. (ur.) (2019) *Razvoj, provedba i rezultati ispita kojim se mjeri kompetencija rješavanja problema u školama uključenima u eksperimentalni program Škola za život u školskoj godini 2018./2019*. Zagreb: NCVVO.
19. Dewey, J. (1998) *How We Think*. Dover Publications. (The beginnings of the modern tradition of critical thinking; first published by Heath and Co. 1909).

20. Divjak, B., Pažur Aničić, K. (2019) *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikularne reforme Škola za život*, izvještaj, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
21. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
22. Ennis, R. H. (1962) A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32, no. 1, 1962, pp. 81-111.
23. Ennis, R.H. (1987) A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, pp. 9-26. New York: W.H. Freeman.
24. Ertl, H., Phillips, D. (2006) Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network. *Comparative Education* 42(1):77-91.
25. European Commission (2002). Key Competencies: A developing concept in general compulsory education. EURYDICE, Brussels. Dostupno na: <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf>
26. Facione, P. (2010) *Critical thinking: What it is and why it counts*. California Academic Press.
27. Facione, P.A. (1990) *The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction*; Executive Summary. California Academic Press. The complete APA Delphi Report is available as ERIC Doc. No.: ED 315423.
28. Finney, R. L. (1929) *Sociological philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
29. Fisher, A. and Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Edgepress and Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.
30. Foucault, M. (1994) *Znanje i moć*. Zagreb: Globus.
31. Gatto, J. T. (2010) *Oružja za masovno poučavanje. Putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja*. Zagreb: Algoritam.
32. Gelo, R. (2014) Proces pristupanja Hrvatske Europskoj uniji i strukturni fondovi u EU. *Civitas Crisiensis*, Vol. 1:177-205.
33. Glaser, E. (1941) *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia.
34. González, J. i Wagenaar, R. (2006). Student workload, teaching methods and learning outcomes: The Tuning Approach. In R. Wagenaar & J. González (Eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction* (re-print 2008) (pp. 82 - 89). Bilbao and Groningen: University of Deusto Press.
35. Grubiša, D. (2006) Europeizacija politike: izgradnja kategorijalnog aparata europskih studija. *Anali Hrvatskog politološkog društva* 2005(2):129-145.
36. Halmi, A. (2008). Programi evaluacije i evaluacijska istraživanja u društvenim znanostima. Naklada Slap, Jastrebarsko.
37. HAZU (2004) *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: HAZU.
38. Horbec, I., Matasović, M., Švoger, V. (2017) *Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj, Knjiga I Zakonodavni okvir*. Zagreb: Hrvatski institut za povijest.
39. Jokić, B. (2017) *Cjelovita kurikularna reforma. Prijedlog akcijskog plana*. Zagreb: Preuzeto s: <https://www.tportal.hr/media/file/5f74deeb52e6f7027d47b42892f46034>
40. Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2018) *Cjelovita kurikularna reforma. Izvorne ideje i procesi*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung (1-32). Preuzeto s: https://www.fes-croatia.org/fileadmin/user_upload/181213_Kurikularna_reforma_WEB.pdf

41. Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2018) *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma. Područja kurikuluma, međupredmetne teme, predmeti.* Zagreb: IDIZ Preuzeto s: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/820/1/Metodolo%C5%A1ki%20priru%C4%8Dnik%20za%20izradu%20kurikuluma.pdf>
42. Karajić, N. (2013) Hrvatski sustav visokog obrazovanja – između humanizacije i marketizacije znanja. U: *Hrvatski identitet u promjeni? Relacijski identiteti 2*, ur. Cifrić, I., Trako Poljak, T., Klasnić, K., Zagreb: HSD, IDIZ, Zavod za sociologiju.
43. Kolesarić, V. i Petz, B. (1999). Statistički rječnik. Naklada Slap, Zagreb.
44. Koren, S. i Baranović, B. (2009) What kind of history education do we have after eighteen years of democracy in Croatia? Transition, intervention and history education politics (1990-2008). U: A. Dimou (ed.) *“Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe*. Gottingen : V&E unipress, 91-140.
45. Langran, P. (1976) *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: BIGZ.
46. Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
47. Lindeman, E. C. (1945) The sociology of adult education. *Education Sociology*, 19, 4-13.
48. Lindeman, E. C. (1961) *The meaning of adult education*. New York: Harvest House.
49. Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
50. Matijević, M., Rajić, V. (2015) *Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas*. Zagreb: Učiteljski fakultet. Opatija: Konferencija UFZG2015 13. - 15. 4., str. 635-654. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/759141.matijevi_i_raji_4_simpozij_UFZG2015.pdf
51. McCowan, R. J. i McCowan, S. C. (1999) Item Analysis for Criterion-Referenced Tests. Research Foundation of SUNY/Center for Development of Human Services, Buffalo, New York. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501716.pdf>
52. Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Naklada Slap, Zagreb
53. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
54. NVK (2003) *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*. Zagreb: Nacionalno vijeće za konkurentnost.
55. OECD (2003). Problem Solving for Tomorrow’s World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf>
56. Pastuović, N. (1999) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen, Zagreb.
57. Pastuović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: IDIZ i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
58. Patton, M. Q. (1986). *Utilization-focused evaluation*. Sage Publication, Newbury Park, CA.
59. Paul, R., Fisher, A. and Nosich, G. (1993) *Workshop on Critical Thinking Strategies. Foundation for Critical Thinking*, Sonoma State University, Rohnert Park, CA.
60. Popkewitz, T.S. and Fendler, L. (1999). (Eds.) *Critical Theories in Education*. NY: Routledge. Preuzeto s: <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.html>

61. Priestley, M., i Ireland, A. (2019) *Analiza kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj*. Izvještaj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
62. Rathus, S. J. (2001). *Temelji psihologije*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
63. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)
64. Reeve, J. M. (2005). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap, Zagreb.
65. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018) *Strateški plan za razdoblje 2019. – 2021.* Zagreb: MZO.
66. Sabatier, P. A. (2007) *Theories of the policy process* (2nd edition). Boulder, CO: Westview Press.
67. Savičević, D. M. (1975) *Povratno obrazovanje*. Beograd: BIGZ.
68. Sinnema, C., i Park, J. (2019) *Kurikularna reforma u Hrvatskoj: Izvješće o praćenju i evaluaciji za tehničku potporu provedbi Cjelovite kurikularne reforme u Hrvatskoj. Prvi dio: Evaluacijsko istraživanje*. Izvještaj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
69. Spillane, J. P. (2004) *Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
70. Spillane, J. P., Reiser, B. & Reimer, T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387-431.
71. Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.
72. Sumara, D., Davis, B., Laidlaw, L. (2001) Canadian Identity and Curriculum Theory: An Ecological, Postmodern Perspective, *Canadian Journal of Education* 26(2):144-163.
73. Šoljan, N. (2003) Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagogijskih razvoja U Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva*; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske (str. 23 – 43), Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
74. Tuđman, F. (1990) *Govor u Saboru 30. svibnja 1990.* Preuzeto s: <http://www.sabor.hr/Default.aspx?art=1765&sec=444/>
75. Vizek Vidović, V. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja, Zagreb.
76. Vizek Vidović, V. (2009). *Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Priručnik za visokoškolske nastavnike. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
77. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP i VERN, Zagreb.
78. Žiljak, T. (2004) *Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj*. *Anali Hrvatskog politološkog društva* 2004(1):225-243.
79. Žiljak, T. (2007) *Europski okvir za nacionalne obrazovne politike*. *Anali Hrvatskog politološkog društva* 2006(3):261-281.
80. Žiljak, T. (2013) *Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine*. *Andragoški glasnik*, Vol.17(1):7-25.
81. Župan, D. (2017) *Kulturni i intelektualni razvoj u Hrvatskoj u „dugom“ 19. stoljeću*. U: *Temelji moderne Hrvatske. Hrvatske zemlje u „dugom“ 19. stoljeću*, ur. Švoger, V., Turkalj, J., Zagreb: Matica hrvatska, 273-308.

8. Prilozi

8.1. Pojmovnik

A	
Anketna metoda (stat.)	<p>Metoda znanstvenoga istraživanja u kojoj veliki uzorak ljudi odgovara na pitanja o svojim stavovima i ponašanju. (Rathus, 2001)</p> <p>Poseban oblik ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, pribavljen odgovarajućim standardiziranim nizom pitanja. (Milas, 2005)</p>
C	
Ciljne orijentacije (psih.)	Razmjerno stabilne dispozicije ličnosti ili kognitivni konstrukti povezani s uvjerenjima o prirodi sposobnosti koje se nalaze u podlozi postignuća. (Vizek Vidović i sur., 2003)
Cjeloživotno obrazovanje / učenje	Sve aktivnosti stjecanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti tijekom života s ciljem njihova usvajanja ili proširenja, i to u okviru osobnog, društvenog ili profesionalnog razvoja i djelovanja pojedinca. (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014)
E	
Eksperimentalni program	Program koji provodi školska ustanova, a kojim se provjerava vrijednost novih obrazovnih sadržaja i/ili oblika i metoda rada i/ili nove nastavne opreme. Eksperimentalni program može predložiti školska ustanova, Ministarstvo, agencija nadležna za obrazovanje ili druga institucija iz sustava odgoja i obrazovanja. (Članak 29., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 98/19)
Evaluacija (psih.)	Program evaluacije je sistematsko prikupljanje informacija o aktivnostima, karakteristikama i rezultatima programa koje vrše specijalizirane grupe profesionalaca da smanje neizvjesnost, poboljšaju efekte i donesu odluke koje se odnose na specifične programe. (Patton, 1986; prema Halmi, 2008)
F	
Faktorska analiza (stat.)	Skup statističkih postupaka namijenjen određivanju temeljnih dimenzija koje su odgovorne za odnose između većeg broja varijabli. Postoji veći broj tehnika faktorske analize i matematičkih modela koji se upotrebljavaju

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	ovisno o problemu istraživanja, vrsti varijabli te pretpostavkama o naravi njihova sklopa. (Kolesarić i Petz, 1999)
G	
Generalizacija zaključaka	Proširenje s pojedinačnoga na opće; primjena zaključaka temeljenih na uzorku na populaciju. (Rathus, 2001)
Generičke kompetencije	Skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. (Gonzalez i Wagenaar, 2006; prema Vizek Vidović, 2009)
K	
Kompetencije	Međusobno povezan sklop znanja, vještina, stajališta i vrijednosti. (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014)
Konceptualni okvir (ispit)	Svrha konceptualnog okvira jest definirati područje koje se ispituje, utvrditi sposobnosti koje će se ispitivati, organizirati ispitno područje prema različitim dimenzijama (npr. kognitivnim vještinama, vrstama situacija, sadržajima itd.) te identificirati čimbenike za koje se u dosadašnjim istraživanjima pokazalo da su povezani sa postignućem. (https://pisa.ncvvo.hr/konceptualni-okviri/)
Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja i nastavnika	Kontinuirani profesionalni razvoj obično se povezuje s trima vrstama profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja: a) formalizirani proces uvođenja u posao – pripravništvo; b) stručno formalno ili neformalno usavršavanje uz rad; c) poslijediplomski studiji različite duljine koji završavaju različitim vrstama verificiranih diploma. (Vizek Vidović i sur., 2005)
Kritičko mišljenje	Odnosi se na sustavnu analizu i procjenu relevantnosti i valjanosti informacija i obrazloženja na kojima se temelji neka ideja i perspektiva, kao i na autonomno i odgovorno oblikovanje i izražavanje vlastitoga mišljenja temeljenoga na argumentima. Uključuje otvoreno preispitivanje, uspoređivanje, vrednovanje i zaključivanje o različitim (i vlastitim) mišljenjima i perspektivama, uzimajući u obzir kontekst, okolnosti, osobna i društvena vrijednosna načela i dr. Podrazumijeva sposobnost sinteze različitih informacija, kao i sposobnost jasnoga artikuliranja i izražavanja vlastite pozicije i njezina zagovaranja pred drugima. (Prijedlog Okvira nacionalnoga kurikuluma, MZO, 2017)
Kurikulum	Osmišljen, sustavan i skladno uređen način reguliranja, planiranja, izvedbe

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	i vrednovanja odgojno-obrazovnoga procesa, koji može biti određen na različitim razinama, na razini cjelokupnoga sustava odgoja i obrazovanja, na razini pojedinih njegovih dijelova, na razini odgojno-obrazovne ustanove i na razini pojedinca. (Prijedlog Okvira nacionalnoga kurikulumu, MZO, 2017)
M	
Međupredmetne teme	<p>Planiranje i ostvarivanje međupredmetnih ili interdisciplinarnih tema pridonose međusobnomu povezivanju odgojno-obrazovnih područja i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu. Njima se razvijaju različite temeljne kompetencije učenika. (...) One služe za stjecanje znanja, razvoj sposobnosti i stavova, te produbljivanje svijesti kod učenika o zdravlju, pravima, osobnoj i društvenoj odgovornosti, društveno-kulturnom, gospodarskom, tehnološkom i održivom razvitku, vrijednostima učenja i rada, te samopoštovanju i poštovanju drugih i drugačijih. Uvođenje međupredmetnih tema i mogućnost osmišljavanja i organizacije izborne i fakultativne nastave, omogućit će školama znatno obogaćenje školskoga kurikulumu. (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011)</p> <p>Sedam međupredmetnih tema (2019): Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Zdravlje, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije i Održivi razvoj. (https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/)</p>
Metode poučavanja (nastavne metode)	Metode poučavanja su naučeni generalizirani obrasci ponašanja koji se mogu sustavno primjenjivati u različitim nastavnim područjima s ciljem olakšavanja i poboljšanja ishoda učenja. (Vizek Vidović i sur., 2003)
Metodologija (stat.)	Obuhvaća sustav pravila na temelju kojih se provode istraživački postupci, izgrađuju teorije i obavlja njihova provjera. (Milas, 2005)
Motivacija (psih.)	<p>Teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi (ili životinje) izabiru određen način ponašanja u određenim okolnostima. (Beck, 2000)</p> <p>Područje proučavanja motivacije se odnosi na one procese koji daju ponašanju energiju i smjer. Razlikujemo četiri vrste procesa koji mogu ponašanju dati intenzitet i svrhu tj. energiju i smjer –potrebe, kognicije, emocije i vanjski događaji. (Reeve, 2005)</p>
N	
Nastavni plan i program	Temeljni školski dokumenti kojima se određuje karakter, opseg i dubina nastavne građe. Nastavni plan naznačuje propisane predmete, kojim redom, u kojem razredu (godištu) i po koliko sati tjedno će se učiti u nekoj školi. U isto se vrijeme izrađuje i nastavni program kao konkretizacija

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	nastavnog plana koji propisuje opseg, redoslijed i dubinu nastavnih sadržaja u pojedinome nastavnom predmetu. Određivanjem nastavnih cjelina, tema i jedinica program određuje opseg obrazovanja učenika. (Proleksis enciklopedija online, https://proleksis.lzmk.hr/38502/)
O	
Obrazovna politika	Obrazovna politika sadrži važne strateške odluke o (re)definiranju ciljeva te strukturi i funkcioniranju pojedinih dijelova obrazovno-odgojnoga sustava. (Pastuović, 1999)
Obrazovni standard	Razina uvjeta i zahtjeva povezanih s različitim fazama obrazovnog procesa i odnosom među tim fazama kao što su <i>inputi</i> , procesi i <i>outputi</i> . S obzirom na obrazovne resurse, programe i rezultate te studentske performanse postoje različite vrste obrazovnih standarda (standardi sadržaja, standardi izvedbe, standardi stručnosti i standardi mogućnosti učenja). (Agencija za znanost i visoko obrazovanje, https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/123-obrazovni-standardi)
Odgojno-obrazovni ishod	Širi određeni ishodi koje treba postići formalnim sustavom odgoja i obrazovanja. (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014)
Odgojno-obrazovni sustav	Koherentna cjelina u kojoj svi sudionici i ustanove – dječji vrtići, osnovne škole, gimnazije, strukovne i umjetničke škole i učenički domovi – dobivaju odgovarajuću podršku, imaju visok stupanj autonomije, ali i preuzimaju veliku odgovornost za kvalitetu i ishode svoga rada. (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014)
Ozračje (školsko)	Kakvoća školske sredine koja sadrži četiri glavne sastavnice; školsku ekologiju, školski milje, socijalni sustav škole i kulturu škole (Anderson, 1982; prema Pastuović, 1999)
P	
Psihometrija	Psihologijska disciplina koja se bavi mjerenjem psiholoških veličina te konstruiranjem i primjenom različitih skala (ljestvica), odnosno vrsta psihologijskih mjernih instrumenata. Suvremena psihometrija prvenstveno je usmjerena na teoriju testova radi psihodijagnostike i psihoprognoznostike. (http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=50944)
Psihometrijske svojstva ispitnih zadataka Metrijske karakteristike ispita (u cjelini)	Analiza ispitnih zadataka ili čestica (item analysis) je proces kojim se provjeravaju svojstva pojedinih zadataka s ciljem provjere njihove pojedinačne kvalitete i/ili kvalitete cijeloga ispita. Osnovna svojstva koja se provjeravaju su: težina zadatka, diskriminativnost i primjerenost distraktora (kod pitanja višestrukog izbora). Važne metrijske karakteristike ispita u cjelini su: valjanost, pouzdanost, osjetljivost i objektivnost.

	Vidjeti, McCowan i McCowan, 1999, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501716.pdf
Postignuća učenika	Kvalitetan učitelj prepoznaje se kao osoba koja ostvaruje poticajno okruženje za učenje, prepoznaje i uzima u obzir potrebe i interese učenika te prilagođava poučavanje individualnim mogućnostima učenika. Učitelj posjeduje kompetencije kojima potiče svako dijete da dostigne visoka obrazovna postignuća kao temelj ostvarenja životnih i profesionalnih potencijala. (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Postignuće ili uspjeh redovitih učenika prati se i ocjenjuje tijekom nastave, a učenici se ocjenjuju iz svakog nastavnog predmeta i iz vladanja. Ocjene iz nastavnih predmeta utvrđuju se brojačno, a ocjene iz vladanja opisno. (Članak 72., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 98/19)
R	
Reprezentativnost uzorka (stat.)	Uzorak je reprezentativan kada zadovoljava dva osnovna uvjeta; 1. on mora biti nepristran, tj. ne smije biti pod utjecajem različitih sistematskih faktora; 2. uzorak mora biti dovoljno velik za svrhu za koju nam je potreban. (Kolesarić i Petz, 1999)
Rješavanje problema	Sposobnost korištenja kognitivnih procesa kako bi se riješile stvarne, međudisciplinarnе problemske situacije u kojima metoda rješavanja nije odmah vidljiva i u kojima se primjenjuju znanja i vještine iz različitih predmetnih područja poput matematike, prirodoslovlja i čitalačke pismenosti. (OECD, 2003)
S	
Samovrednovanje	Samovrednovanje je proces trajnog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti vlastitog rada i djelovanja škola. Temelji se na provjeravanju usklađenosti rada škole s indikatorima kvalitete odgoja i obrazovanja i standardima postignuća učenika. (Bezinović, P. (2003). Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola: Europska iskustva i hrvatske mogućnosti. U Vrgoč, H. (ur.): Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.)
Strategije učenja	Misaoni postupci koji učeniku omogućuju da gradivo koje želi zapamtiti prerađuje, povezujući ga u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju. (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić i Miljković, 2003)
Standard kvalifikacije	Sadržaj i struktura određene kvalifikacije, a uključuje sve podatke za određivanje razine (1-8), obujma (broj bodova) i profila kvalifikacije (ishodi učenja) te podatke koji su potrebni za osiguravanje i unapređenje kvalitete kvalifikacije (minimalni zajednički ishodi učenja koji trebaju biti sadržani u

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

	svakom programu koji se povezuje s tim standardom kvalifikacije te uvjeti za stjecanje i vrednovanje i primjeri vrednovanja ishoda učenja). (Hrvatski kvalifikacijski okvir, Smjernice za razvoj standarda kvalifikacija, 2017)
Standard zanimanja	Popis svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje. (Agencija za znanost i visoko obrazovanje, https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/35-standard-zanimanja)
Statistička značajnost	U inferencijalnoj statistici znači da neka činjenica, ustanovljena na uzorku ili uzorcima, nije slučajna, već da ona (uz određeni rizik pogrešnoga zaključka) postoji i u populaciji. (Kolesarić i Petz, 1999)
V	
Vještine	Vještine predstavljaju primjenu znanja i upotrebu propisanih načina rada (<i>know-how</i>) u izvršenju zadataka i rješavanju problema. U Hrvatskome kvalifikacijskom okviru vještine će se odnositi na kognitivne (logičko, intuitivno i kreativno razmišljanje) i/ili psihomotoričke (fizička spretnost te upotreba metoda, instrumenata, alata i materijala) vještine. (Agencija za znanost i visoko obrazovanje, https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/120-vjestine)
Vrednovanje (ped.)	Proces utvrđivanja razine učenikova postignuća u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja. Formativno vrednovanje (evaluacija) provodi se tijekom ostvarivanja kurikuluma, njime se prikupljaju i interpretiraju podatci o učenikovu napredovanju tijekom školske godine, ali i o kvaliteti procesa učenja i nastave. Sumativno vrednovanje provodi se na kraju jednoga vremenskog razdoblja (na kraju polugodišta ili školske godine) te proučenih sadržajnih cjelina. (Cindrić, Miljković i Strugar (2010). <i>Didaktika i kurikulum</i> , Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb : IEP-D2)
Z	
Znanje	Znanje predstavlja skup stečenih i povezanih informacija. (Pojmovnik HKO) Znanje - sustav i logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje se prihvaćaju i trajno zadržavaju u svijesti; skup činjenica, informacija i vještina stečenih izobrazbom ili iskustvom radi teorijskoga ili praktičnoga razumijevanja i rješavanja problema. http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=67357

Pojmovnik priredila: Ines Elezović (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb)

8.2. Kurikulumsko-konstruktivistička paradigma

Slijedeći kurikulumsko-konstruktivističku perspektivu⁴⁵ kao osnovnu odrednicu svih suvremenih pedagoško-metodičkih pristupa, a posebno onih europskih, u tablici 11 su ukratko prikazana glavna načela rada, kao svojevrsna meta pravila dualističkog modela poučavanja.

Tablica 11. Glavne odrednice tradicionalnog i suvremenog modela poučavanja

ODREDNICE	TRADICIONALNO POUČAVANJE	SUVREMENO POUČAVANJE
OSNOVNI PRISTUP	<i>SADRŽAJNO USMJERENI PRISTUP:</i> Nastavni plan i program - popis predmeta po razredima, broj tjednih ili godišnjih sati, nastavni sadržaji za realizaciju.	<i>CILJNO USMJERENI PRISTUP:</i> Kurikulum - naglasak na ishodima i ciljevima koje je u praksi potrebno operacionalizirati i učiniti mjerljivima.
OBLIK NASTAVE	<i>FRONTALNA (EX CATHEDRA) NASTAVA:</i> Predavačko – prikazivačka nastava s malo ili nimalo interakcije nastavnika i učenika.	<i>SURADNIČKA NASTAVA:</i> Koordinatorska uloga učitelja/nastavnika; spontane inicijative učenika i učitelja/nastavnika za istraživanjem i traženjem originalnih rješenja, poticanje divergentnog mišljenja i kreativnosti utemeljenih na međupredmetnoj povezanosti i sinergiji znanja.
KORIŠTENJE TEHNOLOGIJE	<i>OSKUDNO, KNJIŠKA KULTURA:</i> Slabo korištenje tehnologije i medija u nastavi.	<i>VIŠEMODALNO, MULTIMEDIJSKA KULTURA:</i> Korištenje tehnologije kao alata u procesu istraživačkog i suradničkog učenja, prikupljanja relevantnih podataka, provedbe projekata, izlaganja i sličnog. Izbjegavanje tehnologije kao zamjene za ljudsku interakciju i komunikaciju, odnosno korištenja tehnologije koja postaje samoj sebi svrhom. Poticanje višemodalne komunikacije i korištenje višemodalne građe i obrazovnih izvora pri poučavanju.
USMJERENOST NASTAVE	<i>USMJERENA NA UČITELJA/NASTAVNIKA:</i> Prijenos znanja s učitelja i nastavnika na učenika, pasivna uloga učenika.	<i>USMJERENA NA UČENIKA:</i> Uvažava se iskustvo i učenika i učitelja, objektivni se zahtjevi povezuju sa subjektivnim iskustvom.

⁴⁵ Kurikulumsko-konstruktivističku perspektivu moguće je dijelom promatrati kao skup stajališta podudarnih s razlikama modernog i postmodernog teorijskog diskursa. Postmoderna teorija je prvenstveno zainteresirana za to kako se ljudi stalno adaptiraju na nove iskustvene uvjete i reinterpretaciju prošlosti. Postmoderni senzibilitet traži neprekidnu reinterpretaciju uvjeta i ranijih događaja. Izgleda da u postmodernom svijetu ne postoje univerzalne istine i jedinstvene velike teme osim jedne: razlika postmodernog diskursa i njegove primjene je u reakciji na zagovaranje redukcionizma i totalnih istina od strane modernista (Sumara, Davis, Laidlaw, 2001. prema Bognar, 2007).

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

ODREDNICE	TRADICIONALNO POUČAVANJE	SUVREMENO POUČAVANJE
OSNOVNA LOGIKA POUČAVANJA	<i>DETERMINISTIČKA</i> : Svijet koji nas okružuje je jedinstven, dovršen i potpuno objašnjiv analitičkim postupkom; traženje jednog pravog odgovora, jedine i prave definicije.	<i>RELATIVISTIČKA</i> : Živimo u svijetu koji se mijenja ispred naših očiju, u svijetu djelomičnih znanja i istina, lokalnih naracija i stalne evolucije identiteta; nužno je uvažavanje različitih odgovora, definicija i identiteta kao jednakovrijednih te inzistiranje na neprestanom postavljanju novih pitanja.
ODGOVORNOST I AUTONOMIJA U RADU	<i>HIJERARHIJSKI UREĐENA</i> : Učitelji i nastavnici se pojavljuju kao autoritativni izvršitelji državnih odgojno-obrazovnih politika.	<i>RELACIJSKI UREĐENA</i> : Veća autonomija i odgovornost škole kao odgojno-obrazovne ustanove i učitelja/nastavnika kao odgojno-obrazovnih djelatnika. Škole su zbir individualnih osobnosti i identiteta koji ulaze u dinamičan međuodnos.
ODGOJNO-OBRAZOVNI REZULTAT	CENTRALIZIRANI PREDMETNI KURIKULUM: Usmjeren na kontrolu ulaznih čimbenika odgoja i obrazovanja s detaljno određenim nastavnim sadržajima. Struktura nastavnoga plana i programa u osnovi je preslika strukture znanstvenih disciplina.	KOMPETENCIJSKI SUSTAV: Rezultati odgoja i obrazovanja iskazuju se učeničkim kompetencijama (generičke i specifične). Postavljanje jasne veze unutar i između različitih područja učenja, rješavanja problema i donošenja odluka.
MEĐUPREDMETNOST I SURADNJA	<i>SLABA</i> : Slaba međusobna suradnja učitelja/nastavnika, kao i suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom.	<i>ČVRSTA</i> : Čvrsta međupredmetnost i povezivanje znanja s primjenom u stvarnome životu. Roditeljska uloga se mijenja jednako kao i učiteljska/nastavnička – roditelj postaje sugovornik u odgoju i obrazovanju svoga djeteta i njegovoj izgradnji suvislih i važnih spona sa zajednicom i stvarnim životom. Roditelj ne provjerava poznavanje činjenica već djetetu osigurava okoliš za iskustveno učenje i primijenu naučenog.

OBJEDINJENO IZVJEŠĆE

ODREDNICE	TRADICIONALNO POUČAVANJE	SUVREMENO POUČAVANJE
OBLIK UČENJA I STJECANJA ISKUSTVA	<p><i>ENCIKLOPEDIJSKI KARAKTER UČENJA:</i> Naglasak na memoriranju velikog broja podataka i reprodukciji činjeničnog znanja.</p> <p>Razmjerno malo izvanučioničke nastave s iskustvenim učenjem.</p>	<p><i>KONCEPTUALNI KARAKTER UČENJA:</i> Od činjeničnog znanja prema konceptualnom razumijevanju i aktivnom korištenju znanja i vještina. Poticanje razvoja viših kognitivnih procesa i samoregulacije u učenju – kritičko mišljenje, rješavanje problema, razmišljanje iz perspektive drugoga, divergentno razmišljanje, povezivanje informacija u smislene cjeline, povezivanje naučenog u školi sa životom izvan škole te samostalno učenje koje učenik planira i organizira prema osobnim potrebama i mogućnostima. Razvoj znanja i vještina koje su prenosive i koje su preduvjet za cjeloživotno učenje.</p> <p>Iskustveno učenje, aktivna uključenost u različite sfere stvarnoga života: opažanje, istraživanje, samostalno prikupljanje informacija.</p>

8.3. Logotip eksperimentalnoga programa



Nakon odabira osnovnih i srednjih škola koje ulaze u eksperimentalnu fazu provedbe Cjelovite kurikularne reforme Škola za život, školama je poslan poziv da dostave učeničke prijedloge za logo projekta.

Odabrani logotip osmislila je grupa učenica T. Sraga, L. Majetić i A. Maravić iz 3.b razreda Škole za grafiku, dizajn i medijsku produkciju pod mentorstvom K. Palameta i B. Brčića. Logotip je dodatno uredila i prilagodila Anita Šojat, prof. (Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/o-projektu/logo/>).

8.4. Eksperimentalni program u brojkama

- 8419 učenika
- 8 virtualnih učionica
- 42724 sudionika u virtualnim učionicama
- 386 tema u virtualnim učionicama
- 424 dana edukacije za Informatiku
- 326 dana edukacije za eksperimentalni program
- 151 savjetničkih posjeta
- 73 promotivnih roditeljskih sastanaka
- 65 posjeta školama prvog dana nastave
- 1092 sati edukacija uživo
- 32 usavršavanja za učitelje i nastavnike Informatike
- 984 učitelja i nastavnika Informatike na usavršavanjima
- 5 regionalnih stručnih skupova o predmetnim kurikulumima
- 927 stručna usavršavanja na županijskoj/lokalnoj razini
- 26988 sudionici stručnih usavršavanja na županijskoj/lokalnoj razini

(Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/o-projektu/projekt-u-brojkama/>)

8.5. Popis osnovnih i srednjih škola uključenih u eksperimentalni program

OSNOVNE ŠKOLE	
OŠ "Ivana Brlić Mažuranić" Strizivojna	OŠ Ludina
OŠ "Mladost", Jakšić	OŠ Markovac, Vrbova
OŠ "Mladost" Osijek	OŠ Mate Lovraka, Veliki Grđevac
OŠ A. Gustava Matoša, Tovarnik	OŠ "Matija Gubec" Cernik
OŠ Antuna Bauera, Vukovar	OŠ Matije Gupca Gornja Stubica
OŠ Barilović, Barilović	OŠ Milana Langa, Bregana
OŠ Benkovac	OŠ Milke Trnine Križ
OŠ Blato	OŠ Nikola Tesla, Rijeka
OŠ braće Radića, Bračević	OŠ Orehovica
OŠ Cestica	OŠ Primošten
OŠ Čazma	OŠ Satnica Đakovačka
OŠ Davorina Trstenjaka, Hrvatska Kostajnica	OŠ Side Košutić Radoboj
OŠ Donja Dubrava	OŠ Stjepana Radića, Brestovec Orehovički
OŠ dr. Jure Turića	OŠ Suhopolje
OŠ Dragutina Domjanića, Sveti Ivan Zelina	OŠ Supetar, Supetar
OŠ Eugena Kumičića, Slatina	OŠ Trnovec
OŠ fra Kaje Adžića Pleternica	OŠ Turnić, Rijeka
OŠ Grigor Vitez, Osijek	OŠ Veruda Pula
OŠ Ivan Meštrović, Drenovci	OŠ Zlarin
OŠ Ivana Cankara, Zagreb	OŠ Josipa Broza Kumrovec
OŠ Ivana Gundulića, Dubrovnik	OŠ Vladimir Nazor, Komletinci
OŠ kralja Tomislava, Udbina	OŠ Vladimira Nazora, Potpićan
OŠ Lučac, Split	OŠ Vladimira Vidrića, Kutina
SREDNJE ŠKOLE	
III. gimnazija, Zagreb	Srednja škola Dugo Selo
Gimnazija Antuna Gustava Matoša, Zabok	Srednja škola Ivanec
Gimnazija Nova Gradiška	Srednja škola Marka Marulića Slatina
Gimnazija Županja	Srednja škola Markantuna de Dominisa, Rab
I. gimnazija, Osijek	Srednja škola Matije Antuna Reljkovića Sl. Brod
Druga gimnazija Varaždin	Srednja škola Pakrac
Prometno-tehnička škola Šibenik	Srednja škola Prelog
Prva riječka hrvatska gimnazija, Rijeka	Srednja škola Vela Luka
Srednja škola "Antun Matijašević Karamaneo", Vis	Srednja škola Zvane Črnje, Rovinj
Srednja škola "Ivan Seljanec" Križevci	Strukovna škola Sisak
Srednja škola „Jure Kaštelan“ Omiš	Strukovna škola Vice Vlatkovića Zadar
Srednja škola "August Šenoa" Garešnica	Škola za grafiku, dizajn i medijsku produkciju
Srednja škola Delnice	V. gimnazija, Zagreb

(Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/o-projektu/projekt-u-brojkama/>)

8.6. Fotografije

Prosvjed podrške cjelovitoj kurikularnoj reformi „Hrvatska može bolje“ 1. 6. 2016.

(Preuzeto s: <https://www.matica-sindikata.hr/foto-galerija-s-prosvjeda-podrske-kurikularnoj-reformi-1-6-2016/>)



Eksperimentalni program Škola za život 2018./2019.

(Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/trashed/>)

Savjetnički posjeti školama



Eksperimentalni program Škola za život 2018./2019.

(Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/trashed/>)

Regionalni stručni skup o predmetnim kurikulumima u Splitu



Regionalni stručni skup o predmetnim kurikulumima u Osijeku

