

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Ivana Pušić

**USPOREDBA STRUČNE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE U  
HRVATSKOJ I AUSTRIJI**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**USPOREDBA STRUČNE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE U  
HRVATSKOJ I AUSTRIJI**

DIPLOMSKI RAD

Kolegij: Integrirana nastava

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Sumentorica: doc. dr. sc. Alma Škugor

Studentica: Ivana Pušić

Matični broj: 2836

Modul: Engleski jezik (C)

Osijek, rujan 2019

## SAŽETAK

Predmet je proučavanja ovog rada stručna praksa studenata razredne nastave u Hrvatskoj i Austriji. U radu se govori o stručno – pedagoškoj praksi studenata kao iznimno važnom aspektu učiteljskih studija tijekom koje studenti dolaze u kontakt sa svojim budućim zanimanjem. Daje se prikaz komparativnog pregleda stručno-pedagoške prakse studenata učiteljskih studija u Hrvatskoj (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu) i Austriji (Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt).

U uvodnom razmatranju rada opisana će biti analizom sadržaja količina, trajanje i raspoređenost te sadržaj prakse. Nadalje, ovim se radom ulazi u problematiku ciljeva i očekivanih ishoda koji se uvelike razlikuju između Hrvatske i Austrije, ali i međusobno učiteljskih fakulteta Hrvatske. Analizom konkretnih primjera iz vlastitog iskustva stečenih tijekom studentskih razmjena, rad ističe kao glavne probleme nesistematičnost prakse i neupućenost u trenutnu situaciju odgojno-obrazovnih ustanova temeljnih za uspješno napredovanje budućih naraštaja. Navedeni su problemi argumentirano objašnjeni, potkrijepljeni literaturom, ali i mogućim rješenjima percipiranih iz dosadašnje prakse.

Ključne riječi: stručno-pedagoška praksa, učiteljski studij, Hrvatska, Austrija, analiza sadržaja

## **SUMMARY**

The paper deals with the professional-pedagogical practice of students as an important element of teacher education study programmes in the course of which the students get to know their future profession. It will emphasize the differences between the professional-pedagogical practice organization between the faculties on which primary class teachers are taught. It gives a comparative overview of professional-pedagogical practice attended by the students of teacher education study programmes in Croatia (Faculty of Education in Osijek and Teacher Education Faculty in Zagreb) and Austria (Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt).

The contents of the study programmes have been analysed regarding the title and status of the subjects, the study year in which the professional-pedagogical practice is usually attended, their contents, outcomes and aims as well as duration. The results of the analysis of professional-pedagogical practice programmes show that the professional-pedagogical practice programmes are not in compliance with actual needs of the students and the school and that there is insufficient cooperation between the faculties and educational and teaching institutions.

**Key words:** professional–pedagogical practice, teacher education, Croatia, Austria, content analysis

# SADRŽAJ

<b>1. UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2. OBRAZOVANJE TEMELJENO NA KOMPETITIVNOSTI.....</b>	<b>2</b>
2.1. Kompetentnost, kompetencija i ishodi učenja.....	2
2.2. Stvaranje kompetentnih učitelja .....	2
2.3. Put prema „europskom“ učitelju .....	4
<b>3. EUROPA KAO OKVIR AKADEMSKE USPOREDIVOSTI .....</b>	<b>6</b>
3.1. Globalizacija u školama .....	6
3.2. Hrvatska kao položište promjena .....	7
<b>4. USPOREDBA STRUČNE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE U HRVATSKOJ I AUSTRIJI.....</b>	<b>9</b>
4.1. Ciljevi i metode istraživanja.....	9
4.2. Uzorak.....	9
<b>5. REZULTATI I RASPRAVA .....</b>	<b>10</b>
<b>6. POVIJEST IZOBRAZBE UČITELJA.....</b>	<b>12</b>
6.1. Trajanje studija – nekad i sada .....	12
6.2. Stručno-pedagoška praksa – nekad i sada .....	14
<b>7. ODGOVORNOST NASTAVNIČKE PROFESIJE.....</b>	<b>16</b>
7.1. Utjecaj slobode izbora na izvrsnost prakse.....	16
7.2. Odgovorno oblikovanje stručno-pedagoške prakse.....	17
<b>8. SVEUČILIŠNA NASTAVA I STRUČNO-PEDAGOŠKA PRAKSA ...</b>	<b>19</b>
8.1. Sveučilišna nastava naspram stručno-pedagoške prakse.....	19
<b>9. TRAJANJE STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE .....</b>	<b>23</b>
<b>10. POJAM KVALITETNE PEDAGOŠKE PRAKSE .....</b>	<b>26</b>
10.1. ISSA ili International Step by Step Association.....	26
10.2. Rad odgojitelja i učitelja.....	27

10.3.	Sedam područja pedagoške prakse .....	28
10.3.1.	Interakcija.....	29
10.3.2.	Obitelj i zajednica.....	29
10.3.3.	Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti .....	30
10.3.4.	Praćenje, procjenjivanje i planiranje .....	30
10.3.5.	Strategije poučavanja.....	31
10.3.6.	Okruženje za učenje .....	31
10.3.7.	Profesionalni razvoj.....	32
<b>11.</b>	<b>ZAKLJUČAK.....</b>	<b>33</b>
	<b>LITERATURA .....</b>	<b>35</b>

## 1. UVOD

Analizom sadržaja uspoređuju se nazivi i statusi kolegija, godina studija na kojoj se provodi stručno-pedagoška praksa, sadržaj, ciljevi, zadatci i trajanje stručno-pedagoške prakse. Cilj je stručno-pedagoške prakse omogućiti studentu neposredni uvid u odgojno-obrazovni rad škole i rad učitelja mentora, samostalno ostvarivanje svrhe i zadaća nastave u nižim razredima osnovne škole, primjena različitih teorijskih znanja u nastavi i u drugim oblicima obrazovanja, primjena znanja i vještine za samostalno izvođenje integriranog nastavnog dana, izvanučioničke nastave, pratiti rad učenika s posebnim potrebama, aktivno pomagati i sudjelovati u pripremama i provedbi školskih programa i akcijama, proslava, ekskurzija, izleta, nastupa, natjecanja, izložbi, posjeti kinu, kazalištu i dr.

Ova je tema iz područja društvenih znanosti odabrana zbog općeg, ali i vlastitog nezadovoljstva načinom provedbe stručno-pedagoške prakse na visokim sastavnicama obrazovanja. U općem se obrazovanju učitelja i nastavnika vrlo malo pažnje posvećuje organizaciji adekvatne prakse tijekom studiranja. Nužnost da se u školstvu obje države obrati pozornost praktičnom obrazovanju učitelja ima različite korijene – povijesne i društvene. Obrazovanje primjenjivano u prošlosti nije moguće koristiti i danas. Godinama se obrazovanje treba nadograđivati i prilagođavati društvenim okvirima sadašnjice. Pogled na trenutnu situaciju izravno govori o neslaganju društvenih potreba i obrazovanja učitelja koje se provodi kako u teorijskom tako i u praktičnom dijelu. Upravo će zbog toga glavna tema ovoga rada biti usporedba prednosti i nedostataka između dvije europske države geografski blizu, ali idejama daleko.



## **2. OBRAZOVANJE TEMELJENO NA KOMPETITIVNOSTI**

### **2.1. Kompetentnost, kompetencija i ishodi učenja**

U literaturi je moguće pronaći različite definicije kompetencije i što ona zapravo određuje. Jednako vrijedi i za ishode učenja te u kojoj mjeri su ove dvije stvari iste ili različite. Pri tumačenju kompetencija treba pridonijeti veliku važnost odnosnoj relaciji s ishodima učenja na temelju čega se razrješava dvojba analize i tumačenja istih.

Mnogo je pokušaja da se definira ishod učenja. U većini europskih dokumenata postoji suglasje da su to iskazi očekivanja o tome što bi student trebao znati, razumjeti ili moći učiniti na kraju procesa učenja – obrazovanja (Tuning project , Joint Quality Initiative). Radi se dakle o više ili manje određenoj definiciji kompetencija koje na taj način postaju centralno pitanje u određenju ishoda učenja (Krstović 2007; 272).

Zanimljiv je pristup autora Kurtza i Batrama (2002) koji na terminološkoj razlici između termina 'competence' i 'competency' grade i sematičku. *Competence* određuju kao kompetentnost ili stručnost, kroz specifikaciju potrebitih vještina i znanja, a *competency* kao ponašanja koja podupiru uspješno obavljanje određenih radnih aktivnosti, dakle to kako se te vještine i znanja koriste pri obavljanju radnih aktivnosti u konkurenciji određenih zahtjeva posla (Krstović 2007; 273).

Isto tako, moguće ih je odrediti prema kriteriju subjekta koji procjenjuje kvalifikaciju. Kada se radi o akademskoj zajednici, onda se kompetencije najčešće određuje ishodima učenja i potrebnim vještinama. Ukoliko to čine „korisnici usluga“, dakle poslodavci praktičari, tada je određenje orijentirano na razinu znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za obavljanje određenoga profesionalnog polja rada. U svakom slučaju uvijek se radi o omjeru barem triju sastavnica: akademskih (solidno opće obrazovanje), dobrog poznavanja znanosti/znanstvene discipline, profesionalnih znanja, sposobnosti i vještina (Krstović 2007; 273 prema Spodek, Saracho, 1990).

### **2.2. Stvaranje kompetentnih učitelja**

Obrazovna kvalifikacija učitelja za odgojno-obrazovni rad u nižim razredima osnovnih škola postiže se završetkom učiteljskih studija. Stjecanja temeljnih kompetencija nema bez

ostvarenja odgovarajuće razine znanja potrebne za odgoj i obrazovanje, osjećaja odgovornosti i svakodnevnog razvijanja altruističkog ponašanja i empatije. Znanje je težnja za stalnim cijeloživotnim učenjem, radu na sebi i profesionalnom usavršavanju. Odgovornost kao vrijednost odnosi se na odgovoran odnos prema drugima, sebi, društvenome i kulturnome dobru, te prirodi (Vican 2011;172). Altruizam je ponašanje poduzeto radi dobrobiti drugih, bez očekivanja izvanjskih nagrada (Macaulay i Berkowitz 1970;3, prema Raboteg-Šarić, 1993;14). Učitelj brigu za dobrobit učenika pronalazi u unutrašnjoj motivaciji jasno pokazujući svoju kompetentnost i spremnost na rad.

Škola je izvor razvoja kompetencije, jednako u učenika i učitelja. Pianta (1999;5; prema Klarin, 2006) školu definira kao kontekst razvoja u kojem se odvija interakcija između djeteta i učitelja, koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece. Ona je zajednica koja bi trebala razvijati svih osam ključnih kompetencija koncepta cjeloživotnog učenja – komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnove znanosti i tehnologije, digitalne kompetencije, naučiti učiti, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo i kulturnu osvještenost i izražavanje u području kulture. Upravo one trebaju razvijati sklonost učenju, napredovanju, ulaganju u vlastita znanja, ali i pomaganje ostalima kako bi se ostvarili kao dio školske zajednice.

Formalno, neformalno i informalno obrazovanje oblici su kojima se ostvaruje cjeloživotno učenje (usp. Pastuović, 2008.). Ostvarenje njihova povezivanja pretpostavlja definiranje kompetencija i kvalifikacija (Vican, 2011;171).

Vican (2011.) tvrdi kako danas imamo situaciju da su visokoškolske ustanove koje obrazuju nastavnike zadržale četiri odgojno-obrazovna područja relevantna za stjecanje kompetencija nastavnika – pedagogiju, didaktiku, psihologiju odgoja i obrazovanja i metodiku nastavnoga predmeta. Složenost profesije nastavnika, međutim, zahtijeva stjecanje niza drugih znanja i sposobnosti. Težnja obrazovne politike nakon donošenja Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010..) jest donošenje nacionalnoga standarda profesije nastavnika. Konkretno, to znači kreiranje ujednačenih visokoškolskih kurikulumu za stjecanje temeljnih nastavničkih kompetencija s mogućnošću profiliranja nastavnika za specifične odgojno-obrazovne situacije (strukovno obrazovanje, pomoćnik u nastavi, nastavnik u praktičnoj nastavi i dr.).

Ključne kompetencije definirane prema Europskoj uniji 2006. godine potrebne su svakom pojedincu, preciznije u ovom slučaju svakom učitelju, u svrhu ostvarivanja sebe kao pojedinca i sebe kao pripadnika društva. Ostvarenje kompetencija predstavlja posjedovanje znanja, razvijanje vještina i izricanje stavova. Svjesnost o važnosti posjedovanja navedenih kompetencija ima veliku ulogu u stvaranju adekvatnih programa učiteljskih studija. Dosada uvriježena primjena izvedbenog plana i programa učiteljskih fakulteta pokazala je neslaganje teorije i primjene. Time je započeta analiza kreiranja adekvatne prakse učitelja kako bi se postigla bolja usklađenost fakulteta i škole, odnosno obrazovanja učitelja za obrazovanje učenika.

### **2.3. Put prema „europskom“ učitelju**

Kompetentnost učitelja ostvaruje se visokim obrazovanjem na fakultetima. Učinci obrazovne politike, odnosno kvalitativno unapređivanje i osuvremenjivanje obrazovne prakse, sagledava se različitim mjerilima. Stupanj kvalitete obrazovanja i efikasne realizacije nastavnog plana i programa, odnosno nacionalnoga kurikuluma, ovisi o kompetencijama neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti – odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja (Vican 2011;160). Profesionalna je osposobljenost odgojitelja, učitelja i nastavnika važan čimbenik obrazovnog sustava te najvažniji dio razmatranja u ovom radu.

Počevši od Lisabonskog samita (2000) i njegovih ambicioznih ciljeva u pogledu ekonomskog i društvenog razvoja Europske unije, problemu obrazovanja se pridaje sve značajnija pažnja. Lisabonski samit Vijeća Europe je, gledajući sa stajališta obrazovanja, bio važan zbog tri temeljna stava. 1. da se „Europa suočava s problemom adaptiranja procesu globalizacije i prijelazu na ekonomiju utemeljenu na znanju“; 2. da „svaki građanin treba 26 imati kompetencije potrebne za život i rad u ovom novom informacijskom društvu“, i 3. da treba izraditi „europski okvir“ koji će „definirati nove temeljne kompetencije što će se stjecati cjeloživotnim obrazovanjem“ ( Baranović, 2006. prema European Commission, 2005).

„Temeljne kompetencije predstavljaju paket transfernog, multifunkcionalnog znanja, vještina i stavova koje trebaju imati svi pojedinci za svoje samoostvarenje i razvoj, uključenost u društveni život i zapošljivost. Trebaju biti razvijene tijekom obveznog

obrazovanja ili usavršavanja i trebaju biti osnova za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.“ (European Commission 2003b:11).

Već je istaknuta visoka razina suglasnosti o kvalitetnom obrazovanju kao imperativu suvremenog življenja i premisi na kojoj se utemeljuje izvrsnost, uspješnost i kompetitivnost pojedinca i njegovo snalaženje u promjenjivim uvjetima suvremenog života. Implikacije obrazovnih politika na učinke obrazovanja nedvojbeni su. Iz tih se razloga pridodaje velika pozornost pronalaženju mehanizma potpore za njihovo kvalitetnije postizanje. Jedan od načina pronađen je u promociji kompetencijskog pristupa temeljenog na kompleksnom sustavu ishoda učenja i kompetencija koji je u zadnjem desetljeću postigao važnu afirmaciju u teriji i praksi planiranja obrazovnih kurikuluma, posebice u njihovoj razvojnoj dimenziji (Krstović 2007;272).

### **3. EUROPA KAO OKVIR AKADEMSKE USPOREDIVOSTI**

Pojam stvaranja navedenog „europskog“ učitelja svakako treba biti okosnica na fakultetima Austrije i Hrvatske. Zapošljavanje u budućnosti vodi do jedinstvenog i jednakog kreiranja kurikuluma za studente razredne nastave. U kojoj je mjeri navedeno moguće svakako treba pogledati iz perspektive onih koji su bili u ulozi studenata ili učitelja u obje države, ali i napraviti osvrt na prošlost i istaknuti važne promjene koje su dovele do pomaka u postojećem obrazovanju obje države.

Europa se ujedinjuje oko zajedničkih Načela za sposobnost i kvalifikacije učitelja (Common European Principles for Teacher Competences and Qualification). Donose se preporuke radi podupiranja razvoja novih strateških politika u obrazovanju na svim razinama, (nacionalnim, regionalnim) primjerenih ciljevima istaknutim Lisabonskom strategijom. Uloga učitelja, njihovo cijeloživotno obrazovanje te stručni razvoj postavljaju se kao prioritetni ciljevi u nacionalnim reformama obrazovnih sustava (Krstović 2007;275).

Krstović (2007.) između ostalog ističe kako europski profesionalizam ne znači stvaranje europskog učitelja kao „nad-učitelja“, već se njime daje naglasak na glavne sastavnice tog pojma potencijalno važne, kako na pojedinačnoj, tako i na zajedničkoj razini europskog obrazovnog prostora. U krajnjem cilju pokušaj je to stvarne mobilizacije unutar učiteljske profesije putem takvog obrazovanja koje će svakom učitelju omogućavati ulazak u razred u svakoj od zemalja ujedinjene Europe.

#### **3.1. Globalizacija u školama**

Pripremanje studenata na buduću jednakost u polju obrazovanih građana svoj početak treba pronalaziti u školama. Stvaranje europskih građana znači poticanje na jednakost, ali i podržavanje različitosti. Škole imaju presudnu ulogu u pomaganju mladim ljudi da razviju globalnu kompetenciju. One mogu pružiti mogućnosti mladima da kritički sagledaju globalna kretanja koja jesu važna kako za svijet tako i za cijeli pojam vlastitog života. Mogu naučiti studente kako kritički, učinkovito i odgovorno koristiti digitalne, informacijske i društvene medijske platforme. Škole mogu potaknuti interkulturalnu osjetljivost i poštovanje dopuštajući studentima da se uključe u aktivnosti koje potiču uvažavanje različitih naroda, jezika i kulture (Bennett, 1993; Sinicrope, Norris i Watanabe, 2007). Škole su također

jedinstveno pozicionirane poboljšati sposobnost mladih da razumiju njihovo mjesto u zajednici i svijetu, i poboljšati svoju sposobnost donošenja prosudbi i poduzimanja akcija (Hanvey, 1975).

Države poput Hrvatske put prema uspješnijem obrazovanju i položaju škola općenito trebaju shvatiti kao put prema europskoj jednakosti. Približavanje vrijednostima koje posjeduje Austrija treba sagledati kao okosnicu stvaranja vlastitog boljitka uvodeći jednakost u škole, prihvaćanje novih ideja, ali i primjenjivanje tuđih ideja u vlastite planove studijskih programa.

### **3.2. Hrvatska kao položište promjena**

Istodobno, s pogledom usmjerenim u budućnost, prepoznaje se činjenica da će se u svijetu koji se stalno mijenja postojati trajna potreba za prilagodbom visokog obrazovanja kako bi europski prostor visokog obrazovanja ostao konkretan i sposoban da djelotvorno odgovori na izazove globalizacije (Londonsko priopćenje, 2007).

U nastojanjima približavanja razvijenim zemljama Zapadne Europe u sklopu procesa europskih integracija i općeg procesa globalizacije, Hrvatska kao tranzicijska zemlja suočena je sa znatnim teškoćama u načinu, dinamici i sadržaju reformiranja sustava obrazovanja, a time i podsustava obrazovanja učitelja (Krstović 2007;269).

Učitelji su u Hrvatskoj imali najvažniji ulogu kada promatramo temelje odgojno-obrazovne prakse. Promjene nastavnoga programa u osnovnoj školi inicirali su 2005. godine nositelji odgojno-obrazovnog rada u školi – učitelji. Problemi koje su isticali učitelji jesu potreba rasterećenja učenika od zastarjelih odgojno-obrazovnih sadržaja i potreba primjene novih metoda poučavanja. Ovu reformsku zamisao obrazovna je politika objavila u Vodiču kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005.). Promjene prema Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS-u) realizirale su skupine povjerenstva sastavljene od učitelja, nastavnika, sveučilišnih profesora, znanstvenika i akademika. Projekt je bio usmjeren na osuvremenjivanje odgojno-obrazovnih sadržaja i rasterećenje učenik, te masovno usavršavanje učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja za primjenu suvremenih metoda poučavanja. (Vican, 2011:165)

Hrvatska je zatim 2006. godine uistinu napravila promjenu. Došlo je do promjene udžbenika, radnih bilježnica i ostalih radnih materijala u svim školama. Zanimljiv je podatak kako je Austrija učinila isto 2012. godine. Razmak od šest godina nije sam po sebi veliko razdoblje, ali promjena učinjena u tom razdoblju znatno je veća. Glavno obilježje odgojno-obrazovnog sustava Austrije kontinuirani je razvoj i osuvremenjivanje programa temeljeno na praćenju relevantnih znanstvenih spoznaja i potreba vanjskog okruženja. Ovakav razvoj vidljiv je na visokim sastavnicama obrazovanja u Hrvatskoj. Za razliku od promjena u nastavnim planovima i programima, izvedbeni plan i program za narednu akademsku godinu biva objavljen na stranicama fakulteta. Nije to promjena vidljiva svake godine, ali unazad tri godine utjecala je na kolegije u skladu s promjenama koje nova reforma obrazovanja traži. Ključno je navesti kako promjena u izvođenju stručno-pedagoške prakse nije vidljiva kroz više generacija osječkih i zagrebačkih studenata. Koliko generacija mora prolaziti isti program izvođenja prakse kako bi došlo do promjena i u ovom dijelu studija?

Studenti 21. stoljeća žive međusobno su povezani u svijetu koji se brzo mijenja. Spajanje ekonomskih, digitalnih, kulturnih, demografskih i ekoloških snaga oblikuje živote mladih ljudi širom planete, povećavajući njihove interkulturalne susrete svakodnevno. Ovo složeno okruženje predstavlja priliku i izazov. Mladi ljudi danas ne moraju samo naučiti sudjelovati u interkulturalnom povezanom svijetu, ali i cijeniti i imati koristi od kulturnih razlika. Razvijanje globalnog i interkulturalnog izgleda jest proces - cjeloživotni proces – koje obrazovanje može oblikovati (OECD prema Barrett i sur., 2014).

## **4. USPOREDBA STRUČNE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE U HRVATSKOJ I AUSTRIJI**

### **4.1. Ciljevi i metode istraživanja**

Cilj je istraživanja utvrditi razlike i sličnosti između organizacije stručno-pedagoške prakse studenata razredne nastave Hrvatske i Austrije..

Metoda prikupljanja podataka je proučavanje dokumentacije i analiza sadržaja izvedbenih programa, naputaka danih studentima od strane mentora kao i iznošenje vlastitog iskustva nakon dvije studentske mobilnosti, Erasmus+ mobilnosti tijekom zimskog semestra 2017./2018. godine u Grazu i Ceepus mobilnosti tijekom zimskog semestra 2018./2019. godine u Klagenfurtu.

### **4.2. Uzorak**

Za potrebe istraživanja proučavali su se izvedbeni planovi Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt.



## 5. REZULTATI I RASPRAVA

Istraživanje provedeno kako bi se utvrdile razlike i sličnosti između organizacije stručno-pedagoške prakse studenata razredne nastave ustanovilo je mnoge nesuglasnice između fakulteta Austrije i Hrvatske, ali i međusobno između dva hrvatska fakulteta. Prvi se dio istraživanja odnosio na prikupljanje podataka koji su činili izvedbeni programi studija, naputci dani studentima od strane mentora i ostala dokumentacija vezane za organizaciju prakse studenata. Drugi je dio istraživanja započeo usporedbom povijesnog aspekta razvoja fakulteta i organizacije prakse te daljnjom detaljnijom analizom literature koja je ukazivala na razlike u broju sati, trajanju i raspoređenosti i sadržaju prakse.

Istraživanje je započeto sagledavanjem povijesnog aspekta ranih početaka uspostave fakulteta za obrazovanje učitelja u Austriji i Hrvatskoj koje je tijekom godina promijenilo trajanje sa nekadašnjih četiri godine na trenutnih pet godina studija u Hrvatskoj, dok je visoko obrazovanje u Austriji zadržalo kontinuitet trajanja od tri godine za zvanje prvostupnika obrazovanja i dodatnih dvije godine za zvanje magistra primarnog obrazovanja. Pojam stručno-pedagoške prakse znatno je promijenjen pa je tako nekadašnja praksa studenata od godinu dana po završetku studija sada postala dio izvedbenog programa svake godine.

Istraživanje nadalje promatra u kolikoj mjeri sloboda izbora utječe na kvalitetu stručno-pedagoške prakse pri čemu je došlo do zaključka kako studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljskog fakultet Sveučilišta u Zagrebu samostalno odabiru školu u koju će odlaziti na stručno-pedagošku praksu kao i mentora iste dok slobodu izbora nemaju studenti Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt zbog čega možemo iskazati zabrinutost podatkom kako većina studenta Hrvatske ponekad ne steknu sva iskustva koja će im biti potrebna već pri prvom ulasku u razred poput rada s djecom s posebnim potrebama ili rada u internacionalnim razredima.

Usporedbom izvedbenih planova Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljskog fakultet Sveučilišta u Zagrebu rad ističe u kolikoj su mjeri planovi oba studija usmjerena na sveučilišnu nastavu, a pojam prakse poistovjećuju jednim odlaskom studenata na stručno-pedagošku praksu u trajanju od 2 do 4 tjedna (osim

Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom u trajanju od 1 tjedna u Zagrebu) ovisno o godini studija.

Problematikom kasnijeg odlaska na stručno-pedagošku praksu studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti rad ističe važnost ranog stjecanja iskustva za koje su studenti upravo navedenog fakulteta zakinuti u odnosu na ostale fakultete uzorkovane upravo za ovo istraživanje.

Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju pretpostavku o sličnosti sadržaja stručno-pedagoške prakse između četiri fakulteta uspoređujući obveze koje studenti moraju ispuniti pa tako studenti trebaju upoznati ustrojstvo rada škole, oblike suradnje škole i zajednice i promotriti pedagošku dokumentaciju. Analizom se došlo do zaključka kako su svi studneti tijekom stručno-pedagoške prakse vodili dnevnik stručno-pedagoške prakse koji se odnosio se na praćenje i bilježenje podataka: razreda, nastavnog područja, nastavne teme i nastavne jedinice. Zajednički je zadatak svih studenata bio pomagati u pripremi i realizaciji nastavnog procesa (u izradi didaktičkih materijala, ispravljanju učeničkih radova i sl.) te samostalno održati nastavni sat svakog predmeta.

Istraživanje je promotriilo praksu studenata i usporedio istu kroz sedam područja kvalitetne pedagoške prakse te na taj način istaknuo dodatne sličnosti stručno-pedagoške prakse na području Procjenjivanje i planiranje, Strategije poučavanja i Profesionalnog razvoja.

## 6. POVIJEST IZOBRAZBE UČITELJA

### 6.1. Trajanje studija – nekad i sada

Istaknimo kako glavnu razliku, a možda i nedostatak na studiju u Austriji, pronalazimo usporedivši nekadašnje trajanje visokog obrazovanja na učiteljskim fakultetima. Obrazovanje učitelja na fakultetima Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, kasnije u tekstu KPH Graz, i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt, kasnije u tekstu PHK Klagenfurt, traje četiri godine, odnosno godinu dana manje u odnosu na sadašnje obrazovanje studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Povijesni aspekt razvoja učiteljskih studija govori o nekadašnjoj izobrazbi učitelja u Hrvatskoj u trajanju od četiri godine. Vican (2011.) navodi kako su odgojno-obrazovni rad u nižim razredima osnovnih škola obavljali učitelji koji su završili trogodišnje i četverogodišnje visokoškolsko obrazovanje na učiteljskim fakultetima ili sveučilišnim odjelima za obrazovanje učitelja. Uvođenjem Bolonjskoga procesa kvalifikacija učitelja razredne nastave je 2005. povećana s četverogodišnjeg studija na integrirani petogodišnji sveučilišni studij kojim se sječe 300 kreditnih bodova (ECTS bodova). Ovakav kvalifikacijski standard primijenjen je kao nacionalni standard na svim visokoškolskim ustanovama koje obrazuju učitelje razredne nastave.

Specifičnost je austrijskog obrazovnog sustava njegova višestruka raščlanjenost koja se odražava u školstvu od petog razreda te u obrazovanju učitelja i nastavnika. Ta vanjska diferencijacija školstva i obrazovanja učitelja i nastavnika provlači se kao crvena nit kroz cijelu povijest državnog školstva od početka njegove primjene u vrijeme Marije Terezije 1774. godine. Povijesno su osim „normalne, glavne i trivijalne škole“ postojale i gimnazije (trogodišnji niži stupanj i dvogodišnji viši). Učitelji su se za obveznu školu školovali najprije na takozvanim normalnim školama, a poslije donošenja Carskog zakona o pučkim školama (1869.) na posebnim ustanovama za obrazovanje nastavnika (od 15. godine života). U sklopu nove zakonske regulative školstva Zakonom o organizaciji škola (1962.) obrazovanje učitelja i nastavnika (za osnovnu školu, *Hauptschule*, opću specijalnu školu, politehničku školu, strukovnu školu) premješteno je u područje tercijarnog obrazovanja, pa su osnovane

pedagoške akademije koje su 2007. pretvorene u visoke pedagoške škole (Tischler, Wakounig 2013;71).

Različito trajanje studija znači i različit broj ECTS bodova. Ukupno 300 ECTS bodova i zvanje magistra primarnog obrazovanja (MEd) steknu hrvatski studenti nakon završenog petogodišnjeg studija, dok studenti austrijskog KPH Graz i PHK Klagenfurt nakon četvertogodišnjeg studija, osam semestara i 240 ECTS bodova imaju akademski stupanj prvostupnik obrazovanja (BEd) i ovlaštene su podučavanju u osnovnim školama. U roku od pet godina nakon zaposlenja studenti moraju pristupiti diplomskom studiju u trajanju od dva semestra i stjecanju 60 ECTS bodova nakon čega postaju magistri obrazovanja (MEd). Navedeno uspoređivanje prikazuje Tablica 1.

**Tablica 1. Usporedba trajanja učiteljskih studija**

	Naziv ustanove					
	Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera	Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu	Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau		Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt	
Trajanje fakulteta u semestrima	10	10	8	2	8	2
Broj ECTS bodova	300	300	240	60	240	60
Zvanje	Magistar primarnog obrazovanja	Magistar primarnog obrazovanja	Prvostupnik obrazovanja	Magistar primarnog obrazovanja	Prvostupnik obrazovanja	Magistar primarnog obrazovanja

Promatrajući povijesni aspekt razvijanja fakulteta, nekadašnjih pedagoških akademija za učitelje, važno je istaknuti kako godine trajanja nisu uvjet boljeg položaja fakulteta jednog nad drugim, ali nisu ujedno ni mjerilo izvrsnosti istih. Iako trajanje fakulteta može utjecati na izvrsnost istih ono automatski ne znači izradu boljeg izvedbenog nastavnog plana i programa kao ni kvalitetu i svrhovitost kolegija.

## **6.2. Stručno-pedagoška praksa – nekad i sada**

Provedbu je stručno-pedagoške prakse studenata učiteljskih studija kao glavnu temu ovog rada također potrebno prvotno analizirati s povijesnog stajališta. Upravo je stručna praksa tijekom vremena doživljavala brojne promjene koje su utjecale na njezino izvođenje danas. O tome nam govori činjenica kako je stručno-pedagoška praksa studenata u Austriji bila provođena tek nakon završetka fakulteta u trajanju od godinu dana. Imajući to na umu vrlo jednostavno dolazimo do zaključka kako obrazovanje učitelja susjedne zemlje iz godine u godinu doživljava brojne pozitivne promjene .

Upravo Tischler i Wakounig (2013.) navode kako je u Austriji školska praksa s jedne strane dio početne faze studija (Početna (orijentacijska) praksa, 30 sati) u povezanosti s nekim pedagoškim kolegijem. S druge je strane školska praksa (60 sati/nastavni predmet), smještena u drugu fazu studija. Najčešće su za školsku praksu važne zajedno metodika pojedinog nastavnog predmeta, pedagogija i škola. Mentori i mentorice u školama obrazuju se na visokim pedagoškim školama.

Praksa je studenata učiteljskih fakulteta pomno isplanirana prije početka svake akademske godine. Temeljna razlika je kriterij po kojem se odabire škole. Već poznati kriterij hrvatskih studenata prilikom obavljanja stručno-pedagoške prakse blizina je škole u odnosu na mjesto prebivališta. Za neke je ovo usitinu i jedini kriterij. Začuđujući podatak koji valja navesti je kako je isti kriterij korišten i pri odabiru škole gdje će studenti održavati javna predavanja. Učitelji se samostalno javljaju na natječaj raspisan od strane fakulteta i najčešće budu izabrani bez detaljnijih provjera pa tako mnoge generacije znaju biti u školama gdje učitelji sate provode po principu stare škole: frontalni način rada, izolacija dijeteta s posebnim potrebama i princip udžbenik – radna bilježnica.

Ovakav je način rada nedopustiv u školama u Austriji. Učitelji mentori moraju biti istaknuti po izvrsnom radu, osposobljeni za poučavanje budućih naraštaja učitelja, ali i željni rada i suradnje čak i nakon završetka školovanja. Nije neobično da studenti provode istraživanja u takvim školama, ali i produbljuju svoja znanja neprestanom komunikacijom s nekadašnjim učiteljima mentorima.

## **7. ODGOVORNOST NASTAVNIČKE PROFESIJE**

Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njezin značaj za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija (Jurčić 2014;78).

Po završetku studiranja budući učitelji posjeduju iznimne kompetencije koje u pojedinim situacijama ponekad nisu ključ za uspješno izvođenje nastave. Uspješan učitelj sinonim je za kompetentnog i nadasve odgovornog učitelja. Odgovornost je osobina koja se razvija samostalno, ali isticana kao neophodna u nastavničkoj profesiji kao osnova napretka. Svaki pojedinac ima svoju percepciju odgovornog ponašanja i upravo ono može utjecati na doživljaj nastavničkog zanimanja u cijelosti, ali i na obavljanje stručne prakse.

Smolec (2002.) navodi kako su društvo/država dužni osigurati adekvatno i učinkovito stručno obrazovanje svih učitelja, uključujući i roditelje. Upravo njegovo razmišljanje treba biti crta vodilja za bolju Hrvatsku. Učitelji razredne nastave trebali bi ulaskom u razrede nadograđivati vlastito znanje, ali u kolikoj je to mjeri moguće ako su stručnu praksu imali mnogo neorganiziranije u odnosu na europske zemlje? Neusklađenost sustava i prakse vidljiva je u mnogim situacijama koje prethode obavljanju iste. U staroj školi – kao, uostalom, i u cijelom društvu – osjeća se veliko pomanjkanje odgovornosti. I to u svim domenama. Odgovornosti prema sebi, prema radu, prema drugim ljudima i prema prirodi. Stara škola i socijalno okruženje učenika prenose to stanje na mlade i buduće naraštaje. (Smolec, 2002;96) Studenti gube osjećaj odgovornosti. Rješenje ovog problema ne trebamo tražiti daleko. Dovoljno je pogledati izvedbene planove drugih studija, upotpuniti vlastiti novim, suvremenijim predmetima i tako uskladiti sustav i budućnost koja nas čeka jer kako Smolec (2002.) navodi mlada škola će, po svojoj namjeni i po svojem ustrojstvu, ponuditi tim naraštajima putem svog odgoja i obrazovanja svijest o odgovornosti i nužnosti njenog prihvaćanja i razvoja od najmlađih dana. Tako će odgovornost postati potreba svakidašnjeg života.

### **7.1. Utjecaj slobode izbora na izvrsnost prakse**

Prethodni odlomak upravo govori o tome kako Hrvatska postepeno uvodi promjene, ali zasigurno treba istaknuti kako manjka odgovornost upravo među studentima. Temeljna

razlika je kriterij po kojem se odabire škola. Može li sloboda izbora uzrokovati lošiju praksu? Tko je glavni krivac tome?

Kako je kriterij za većinu hrvatskih studenata blizina, najčešće su to ruralne škole koje možda i nemaju u svojim razredima dijete s posebnim potrebama čime opet potvrđujemo nespremnost studentata za rad u ovom pogledu. Valja istaknuti kako većina studenata nema priliku ići u gradske škole, ali zato tijekom školovanja mogu dobiti priliku odlaska na hospitacije barem tijekom održavanja javnih sati. Upravo Austrija pruža navedeno svojim studentima u okviru posebnih kolegija izuzev već dobro organizirane stručne prakse. Jedan takav kolegij imaju studenti u Klagenfurtu, Diversity and Education – Best practice. Studenti odlaze u internacionalne škole, škole u kojima djeci materinji jezik nije njemački jezik i škole s djecom s posebnim potrebama. Osim promatranja nastave nakon svakog seminara, studenti imaju zajedničke refleksije i konverzaciju s učiteljima i ravnateljima škole. Ne odlaze bez objašnjenja i na taj način stječu hvale vrijedna iskustva.

Ovdje je bitno spomenuti i osjećaj odgovornosti. Svaki čovjek izbjegava događaje u kojima se ne osjeća ugodnu ili za koje nije spreman. Današnji studenti ne razmišljaju ništa drugačije. Izbjegavaju škole, učitelje i mentore u kojima se nalaze djeca s kojima se ne osjećaju osposobljeni raditi. Studenti navedenog fakulteta u Austriji nemaju tu razinu samostalnosti. Školu izabire fakultet. Svaki student po završetku školovanja susretne dijete s autizmom, dijete koje ima poremećaj pažnje ili dijete koje ima disleksiju, disgrafiju ili slično. Studenti Republike Hrvatske ovakve slučajeve razmatraju iz udobnosti učionica uz filmove, knjige ili iskustva drugih koji su se susreli s ovakvim slučajevima. Tamošnji studenti tijekom fakultetskog obrazovanja imaju, kako je već prethodno navedeno, kolegije koji se sastoje od odlazaka u specijalizirane škole. Uz teorijsku podlogu studenti svoja znanja upotpunjuju primjerima iz prakse.

## **7.2. Odgovorno oblikovanje stručno-pedagoške prakse**

Stvaranjem mlade škole treba predvoditi organizirana i svrhovito smišljena praksa studenata razredne nastave. Odlazanje studenata učiteljskih fakulteta pomno je isplanirano prije početka svake akademske godine. No ipak studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti svake godine imaju novog profesora koji vodi stručnu praksu pa tako svake godine imaju i nove zadatke koji zahtijevaju opsežnije izvještaje. Istaknimo kako na taj način



promatranje i praćenje tijekom izvođenja prakse studenata razredne nastave nije moguće uspješno vrednovati i uspoređivati između generacija. Studenti Sveučilišta u Zagrebu upisani na Učiteljski studij koji uključuje module kao i na Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom odlaze svake godine na praksu pod vodstvom istog profesora. Jednako je u Austriji. Između ostalog tamošnji studenti svake godine imaju iste profesore koji prate njihovo napredovanje u praksi te preuzimaju odgovornost za adekvatno provođenje ili neprovođenje prakse svojih studenata. Vodstvo prakse studenata u Grazu obavljaju upravo profesori koji su svoj rad započeli u školi i stekli iskustva vrijedna prenošenja na buduće učitelje. Stručno-pedagošku praksu studenata u Klagenfurtu vode tri profesora – profesorica zadužena za poučavanje stranog jezika, profesor koji je svoj rad posvetio izučavanju pedagogije Viktora Frankla i profesorica društvenih znanosti koja je ujedno i koordinatorica za međunarodnu suradnju.

Stručnu praksu studenata razredne nastave Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti studenti obavljaju, kako je već navedeno, prema vlastitom izboru škole i pod vodstvom mentora za kojeg osobno smatraju da ih može uspješno usmjeravati tijekom ovog procesa učenja. Jednako vrijedi i za studente Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Upravo sličnost ova dva fakulteta u Hrvatskoj govori o boljoj organizaciji stručno-pedagoške prakse u Austriji. Učitelji se tijekom svog rada moraju istaknuti kao izvrsni mentori ukoliko žele ostvariti suradnju s fakultetom gdje se ponovno daje važnost odgovornosti i njezinoj ulozi u radu sa studentima.

## **8. SVEUČILIŠNA NASTAVA I STRUČNO-PEDAGOŠKA PRAKSA**

Iako prvotna analiza sadržaja pokazuje razliku između ovih dviju država potrebno je istaknuti i bitnu poveznicu – odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse. Nesrazmjer teorije i prakse znatno utječe na kvalitetu studija, kao i na kompetencije učitelja po završetku fakultetskog obrazovanja. Sveučilišna nastava predstavlja pripremu za izvođenje stručno-pedagoške prakse na koju studenti u Austriji odlaze tijekom cijelog semestra, a studenti hrvatskih fakulteta nakon završenog zimskog semestra.

Obrazovanje učitelja i nastavnika i na visokim pedagoškim školama i na sveučilištima počiva na četiri stupa: predmetnoj znanstvenoj disciplini, metodici određenoga nastavnog predmeta, odgojnoznanstvenom obrazovanju i školskoj praksi. No naglasci stavljeni na ta četiri stupa vrlo su različiti. Dok je na visokim pedagoškim školama udio praktičnog obrazovanja na školama veći, na sveučilištu je težište usmjereno na obrazovanje u određenome nastavnom predmetu (Tischler, Wakounig 2013;74).

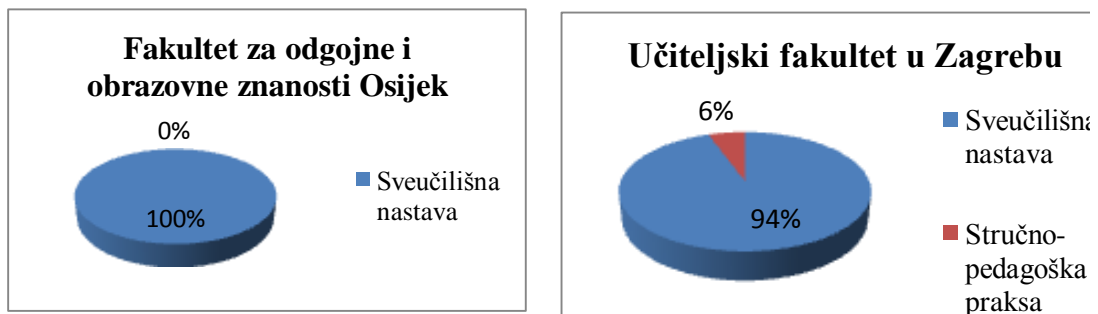
### **8.1. Sveučilišna nastava naspram stručno-pedagoške prakse**

Različito vrijeme početka odlaska na stručnu praksu, drugačija organizacija iste samo su neka od neslaganja istih fakulteta jedne države istaknuta dosadašnjom razradom ove teme. Naime, studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti po završetku studija imaju položeno zavidno više sveučilišne nastave u odnosu na stručno-pedagošku praksu. U ovom slučaju zastupljenost teorije u odnosu na praksu vidimo kao poveznicu Zagreba i Osijeka.

Analizom izvedbenih planova prikazat ćemo u kojem se omjeru nalazi teorijska priprema studenata u odnosu na praktičnu. Promatrat će se zajednički kolegiji studenata svih modula Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i studenata Učiteljskog studija u Zagrebu koji uključuje module kao i Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom. Izborni kolegiji oba fakulteta također pripadaju sveučilišnoj nastavi. Svaki grafikon prikazuje omjer sveučilišne nastave na godini studija i satnicu istih.

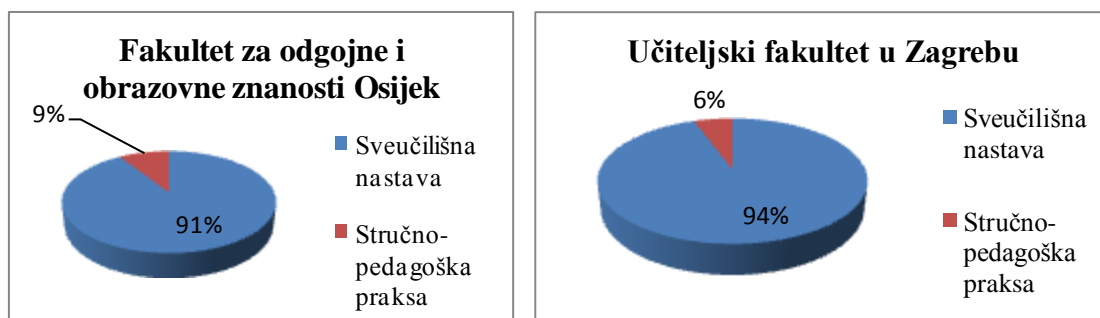
Prva godina studenata razredne nastave u Osijeku sadrži sljedeće kolegije zajedničke svim modulima: Engleski jezik 1 ili Njemački jezik 1, Teorija glazbe, Hrvatski jezik, Oblikovanje teksta, Kineziološka kultura, Likovna kultura, Elementarna matematika,

Prirodno-geografska obilježja Hrvatske, Hrvatska povijest, Prirodoslovlje 1, Pedagogija, Engleski Jezik 2, Glazbena kultura, Dječja književnost, Medijska kultura, Tablični kalkulator i Likovne tehnike i oblikovanje u prostoru. Iz popisa iščitavamo kako na prvoj godini studenti uopće nemaju doticaj s praksom svog zanimanja. Studenti Zagreba nalaze se u prednosti pred studentima jer uz teorijske kolegije, Opća pedagogija, Školska pedagogija, Razvojna psihologija 1, Razvojna psihologija 2, Psihologija učenja i poučavanja, Matematika 1, Matematika 2, Geografija 1, Geografija 2, Hrvatska gramatika, Hrvatski pravopis, Hrvatska povijest 1, Hrvatska povijest 2, Prirodoslovlje 1, Prirodoslovlje 2, Kineziološka kultura 1, Kineziološka kultura 2, već na prvoj godini odlaze i na Stručno-pedagošku praksu 1. Slika 1 prikazuje u postocima odnose kolegija prve godine ovih studija.



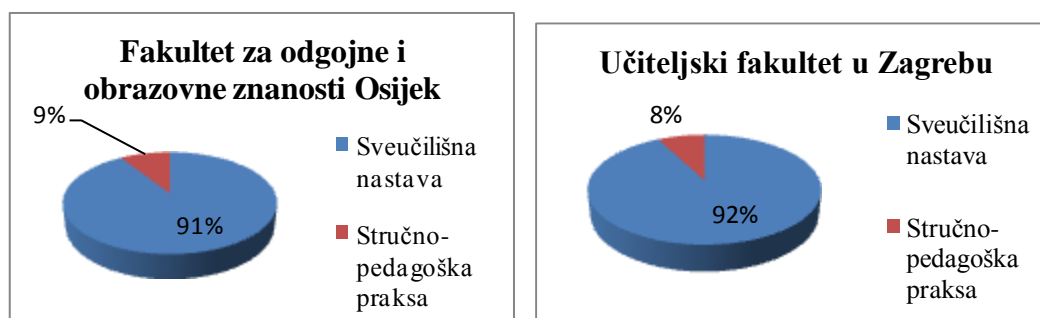
**Slika 1. Odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse prve godine učiteljskih studija u Osijeku i Zagrebu**

Druga godina Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti sadrži Stručno-pedagošku praksu uz kolegije Sviranje 1, Jezična kultura, Računalni alati za nastavu, Kineziološki praktikum, Matematika, Prirodoslovlje 2, Terenska nastava, Didaktika, Razvojna psihologija, Informatika u obrazovanju i kolegij Stručno-pedagoške prakse 1. Zajednički program zagrebačkog fakulteta čine kolegiji: Filozofija odgoja 1, Filozofija odgoja 2, Motivacija i socijalni odnosi u razredu, Teorije nastave i obrazovanja, Nastavni kurikulum, Hrvatski jezik, Uvod u informatiku, Prirodoslovlje 3, Prirodoslovlje 4, Glazbena kultura 1, Glazbena kultura 2, Glazbeni praktikum 1, Glazbeni praktikum 2, Kineziologija, Stručno-pedagoška praksa 2, Kineziološka kultura 3, Kineziološka kultura 4. Slika 2 prikazuje u postocima odnose kolegija druge godine ovih studija.



**Slika 2. Odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse druge godine učiteljskih studija u Osijeku i Zagrebu**

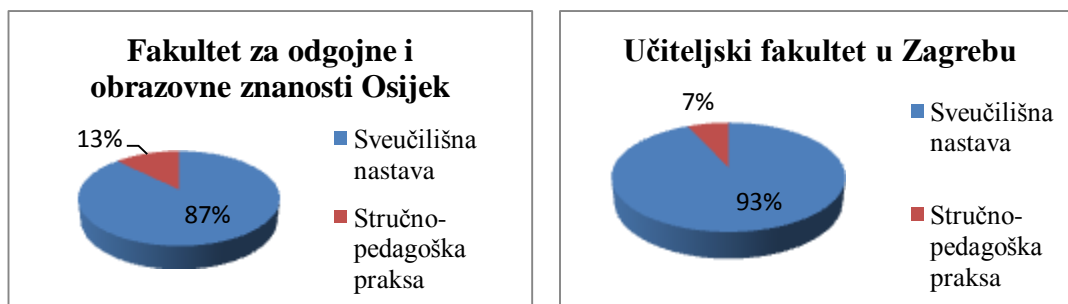
Kolegiji treće godine studenata razredne nastave su: Sviranje 2, Metodika hrvatskog jezika 1, Internet u odgoju i obrazovanju, Kineziologija, Metodika likovne kulture 1, Metodika matematike 1, Metodika prirode i društva, Psihologija obrazovanja, Kineziološka metodika 1, Metodika likovne kulture 2 i Stručno-pedagoška praksa 2. Zagrebački studenti uz Stručno-pedagošku praksu 3 polažu kolegije: Inkluzivna pedagogija, Svjetska dječja književnost, Hrvatska dječja književnost, Medijska kultura, Scenska kultura, Glazbeni praktikum 3, Glazbeni praktikum 4, Likovna kultura 1, Likovna kultura 2, Metodika glazbene kulture 1, Metodika likovne kulture 1, Kineziološka metodika 1. Slika 3 prikazuje u postocima odnose kolegija treće godine ovih studija.



**Slika 3. Odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse treće godine učiteljskih studija u Osijeku i Zagrebu**

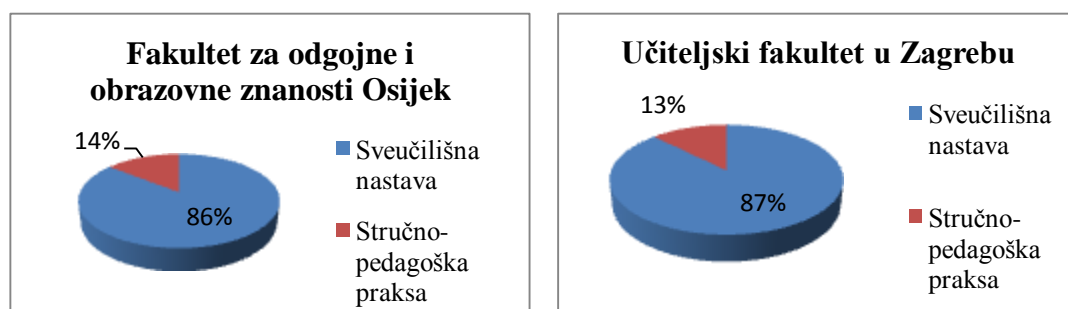
Četvrta godina sadrži Stručno-pedagošku praksu 3 uz kolegije: Metodika glazbene kulture 1, Metodika hrvatskog jezika 2, Programski jezik Logo, Kineziološka metodika 2, Metodika matematike 2, Metodika prirode i društva 2 i Metodika glazbene kulture 2. Učiteljski fakultet u Zagrebu sadrži sljedeće kolegije na četvrtoj godini: Metodologija društvenih znanosti, Kvalitativne i kvantitativne metode, Metodika hrvatskoga jezika 1, Metodika hrvatskoga jezika 2, Metodika matematike 1, Metodika matematike 2, Metodika

prirode i društva 1, Metodika prirode i društva 2, Metodika glazbene kulture 2, Metodika glazbene kulture 3, Metodika likovne kulture 2, Metodika likovne kulture 3, Kineziološka metodika 2, Kineziološka metodika 3, Stručno-pedagoška praksa 4. Slika 4 prikazuje u postocima odnose kolegija četvrte godine ovih studija.



**Slika 4. Odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse četvrte godine učiteljskih studija u Osijeku i Zagrebu**

Kolegiji pete godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti su: Statistika, Ekologija, Metodologija pedagoških istraživanja, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Integrirana nastava, Metodika odgoja i Stručno-pedagoška praksa 4. Studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu na završnoj godini imaju zajednički program ovih kolegija: Metodika hrvatskoga jezika 3, Metodika hrvatskoga jezika 4, Metodika matematike 3, Metodika matematike 4, Metodika prirode i društva 3, Metodika prirode i društva 4, Stručno-pedagoška praksa 5, Interdisciplinarni pristup medijima. Slika 5 prikazuje u postocima odnose kolegija pete godine ovih studija.



**Slika 5. Odnos sveučilišne nastave i stručno-pedagoške prakse pete godine učiteljskih studija u Osijeku i Zagrebu**

Detaljnijom usporedbom dolazimo do zaključka kako su studenti oba fakulteta teorijski puno pripremljeniji dok je praktična priprema nazadovala.

## **9. TRAJANJE STRUČNO-PEDAGOŠKE PRAKSE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE**

Kada govorimo o trajanju stručno-pedagoške prakse studenata razredne nastave bitno je istaknuti vrijeme, odnosno godinu na kojoj studenti odlaze na praksu. Upravo je trajanje iste ključno za uspješno obavljanje posla, ali i za stjecanje iskustva. Pretpostavljamo da postoji kodeks prakse pomoću kojeg učitelji nekritički i nereflektivno internaliziraju svoje postupke ili pak rutinski. U isto vrijeme, pretpostavljamo i da postoje "zagonetke profesionalne prakse" (Munby & Russell, 1990., str. 117) koji potiče reflektivno ispitivanje (Dinkelman, 2006; 8).

Rutina je vještina stečena iskustvom. Uza sve navedeno o odlasku studenata na stručno-pedagošku praksu nužno je sagledati vrijeme kao i trajanje iste u svrhu adekvatne usporedbe i krajnjeg razvoja rutine. Da bismo trajanje prakse mogli povezati s iskustvom razmatramo na kojoj godini studenti odlaze na praksu i nadalje koliko ona traje svake akademske godine.

Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt imaju isti koncept provođenja prakse studenata razredne nastave. KPH Graz osim obrazovne znanosti, predmetnog i didaktičkog obrazovanja za primarnu razinu, studija odnosi se na temeljne elemente struke razvijene u razvojnom udruženju za jugoistok, poput inkluzivnog obrazovanja s naglaskom na talent i invaliditet, različitosti s naglaskom na višejezičnost, interkulturalnost i interreligioznost, jezika i pismenosti, spol, globalno građanstvo, kao i medijske i digitalne kompetencije. PHK Klagenfurt izvedbeni program slijedi cilj visokog obrazovanja učitelja u području osnovnih obrazovnih ustanova za dobnu skupinu djece od 0 do 6 godina, s posebnim obzirom na profil zahtjeva osoba u funkciji vodstva tih obrazovnih ustanova. Nastavni plan zajedno su izradili obrazovni kolektivi Udruženja za razvoj jugoistočne Europe (Gradišće, Štajerska i Koruška) zbog toga studenti razredne nastave susret s praksom svog poziva imaju već na prvoj godini studija. Praksa studenata razredne nastave provodi se svaki tjedan određene dane. Studenti u Grazu stručno-pedagošku praksu obavljaju utorkom, dok studenti u Klagenfurtu na praksu u osnovnu školu odlaze petkom, a u srednju školu utorkom. S druge strane, praksa za studente na razmjeni određena je brojem sati odnosno predavanja kojima moraju prisustvovati. Daljnjom analizom doći ćemo do zaključka kako su studenti na

razmjeni stekli više iskustva tijekom jednog semestra mobilnosti nego studenti prve godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

S druge strane, početak prakse za studente na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu nije ujednačena. Zagrebački studenti isto tako na praksu odlaze na prvoj godini studija, dok nasuprot tome studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti odlaske na praksu započinju na drugoj godini. Izuzev početka prakse velika je razlika i u trajanju iste. Dok jedni na praksu odlaze svaki tjedan, jedni svoj odlazak na praksu odrađuju po završetku ispitnih rokova akademske godine u mjesecu veljači pa tako studenti druge godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti odlaze na praksu u trajanju od tjedan dana, treće godine u trajanju od dva tjedna, četvrte godine u trajanju od tri tjedna i pete godine u trajanju od četiri tjedana. Isto tako studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu praksu obavljaju u mjesecu veljači u sljedećem trajanju: druga, treće i četvrta godina svih modula kao i Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom traje dva tjedna, uz iznimku prve i pete godine Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom u trajanju od jednog tjedna. Tablica 2. prikazuje usporedbu trajanja stručno-pedagoške prakse studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

**Tablica 2. Trajanje stručno-pedagoške prakse studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.**

Godina fakulteta	Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (količina prakse u tjednima)	Učiteljski fakultet u Zagrebu (količina prakse u tjednima)
I. godina	0 tjedana	2 tjedna (osim Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom u trajanju od 1 tjedna)
II. godina	1 tjedan	2 tjedna
III. godina	2 tjedna	2 tjedna
IV. godina	3 tjedna	2 tjedna
V. godina	4 tjedna	2 tjedna (osim Učiteljskog studija s engleskim ili njemačkim jezikom u trajanju od 1 tjedna)

Postoji i mogućnost jednostavnije usporedbe trajanja stručno-pedagoške prakse ako izuzmemo činjenicu različitog početka odlaska na praksu i usporedimo godinu na kojoj svi studenti odlaze na praksu, u ovom slučaju drugu godinu studija. Tako možemo sagledati praksu na način da uspoređujemo trajanje stručno-pedagoške prakse mjeseca veljače studenata Austrije i općeg trajanja prakse studenata u Hrvatskoj. Studenti KPH Graz i PHK Klagenfurt u veljači ovisno o godini provedu četiri ili pet dana na praksi, jednako kao i studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti. Nasuprot tome studenti u Zagrebu taj mjesec odlaze na praksu dvostruko više dana.

Potrebno je naglasiti kako studenti oba fakulteta u Austriji tijekom jedne godine provedu okvirno 45 dana na praksi dok studenti pete godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti, kada imaju praksu najdužeg trajanja, provedu 44,44% ukupne prakse studenata Austrije svake godine, točnije 20 sati.



## **10. POJAM KVALITETNE PEDAGOŠKE PRAKSE**

### **10.1. ISSA ili International Step by Step Association**

Međunarodna udruga korak po korak (ISSA) dijeli viziju ranog djetinjstva kao životnog prostora gdje odgajatelji i obitelji rade zajedno kako bi osigurali pristup uslugama ranog djetinjstva koje promoviraju blagostanje, razvoj i učenje za svako dijete na temelju demokratskih načela sudjelovanja. Od 1994. godine Program korak po korak, inicijativa Instituta za otvoreno društvo (OSI) koji snažno podržava George Soros, bio je simbol promjene u predškolskim vrtićima škole i zajednice srednje, istočne i jugoistočne Europe i srednje Azije. Simbol je za osnaživanje prosvjetnih radnika i ostalih profesionalaca, obitelji i čitavih ranih godina zajednice da podrže razvoj i učenje svakog djeteta u skladu sa svojim punim potencijalom. Jednak pristup mogućnostima obrazovanja i skrbi, prilagođena poučavanju o djeci, cjelovitom pristupu djetetovom razvoju, uključivanju, značajnoj ulozi obitelji i zajednice te uključenosti u kulturno prikladno okruženje i pristupe jezgra su principi programa od samog početka.

Misija ISSA-e je podržati profesionalne zajednice i razviti snažno civilno društvo koje sudjeluje u partnerstvima kako bi utjecao i pomogao donositeljima odluka u pružanju visokokvalitetne skrbi i obrazovne usluge za svu djecu od rođenja do osnovne škole, s naglaskom na najsiromašniji i najnepovoljniji. ISSA promiče inkluzivno, kvalitetno iskustvo skrbi i obrazovanje koji stvaraju uvjete da sva djeca postanu aktivni članovi demokratskog znanja društva. ISSA to čini kroz podizanje svijesti o važnosti kvalitetne skrbi i obrazovanja, razvijanje resursa, širenje informacija, zagovaranje, jačanje saveza i izgradnju sposobnosti za stvaranje uvjeta u kojima sva djeca uspijevaju. Odgajatelji u svim regijama u kojima djeluju ISSA bili su osnaženi provedbom Program korak po korak; pedagoški standardi ISSA-e, rezimirajući glavne korake prema interaktivnoj pedagogiji usmjerenoj na dijete i poslužila je kao okosnica u njihovoj stalnoj težnji prema kvalitetnijem podučavanju i smislenijoj podršci dječjem razvoju i učenju. Rad ISSA-e posebno je pomogao onima koji rade s vrlo malom djecom u predškolskim ustanovama, pomažući im da vide sebe kao donositelje odluka, a ne samo puke izvršitelje propisanih nastavnih planovima i planovima u okviru njihovog "dodijeljenog profesionalnog identiteta". Program je korak po korak izgrađen na teoretskim osnovama rada Rousseaua, Pestalozzija, Froebela, Piageta, Brunera, Erikson, Dewey, Kamensky, Vygotsky i drugih, te je stvorio pozitivne promjene na nekoliko razina,

uključujući: interakciju odgajatelja s djecom u učionici, odgajateljev profesionalni razvoj, odnos s obiteljima i zajednicama itd. Istovremeno uloga odgajatelja je bila presudna; kako je naglašeno u razvojnoj teoriji Leva Vygotskog, odgajatelji su odgovorni za tempo i tijek razvoja svoje djece (Ghent, 2010:7). Od velike je važnosti napomenuti kako je navedene razine moguće primjenjivati i od strane učitelja s obzirom na podatak kako je upravo misija pružanje visoke kvalitete skrbi i odgojno obrazovnih usluga svoj djeci od rođenja do desete godine života te će upravo one biti okosnica za usporedbu stručnih praksi s obzirom na kvalitetu provedbe.

## **10.2. Rad odgojitelja i učitelja**

ISSA-ina nastojanja posebno podržavaju rad odgajatelja i učitelja koji sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije unaprijed određen samo implementacijom kurikuluma, planova i programa, već sebe vide kao stručnjake koji su odgovorni za donošenje vlastitih profesionalnih odluka.

ISSA se u raspravu o kvaliteti odgoja i obrazovanja uključuje s pozicije praktičara koji svakodnevno rade s djecom i promiče njihovu presudnu ulogu za dječji razvoj i učenje. ISSA smatra da je kvaliteta koncept kojeg moramo jasnije odrediti, razviti, istražiti i oko kojeg se trebamo složiti, te ga primjenjivati uvažavajući kulturološke i druge specifičnosti sredine u kojoj se praksa odvija.

ISSA je osnovana 1998. godine, a jedan od njezinih prvih zadataka bilo je razvijanje instrumenta koji će praktičarima, odgajateljima i učiteljima služiti kao alat za samoprocjenu i pomoći im u planiranju unapređenja kvalitete njihove svakodnevne prakse. ISSA Pedagoški Standardi (International Step by Step Asociation Pedagogical Standards) prvi put su objavljeni 2001. godine i njima je definirana kvalitetna odgojno-obrazovna praksa. U njihovoj izradi sudjelovali su stručnjaci iz područja ranog dječjeg razvoja i obrazovanja organizacija članica ISSA-e i iz cijelog svijeta

ISSA Pedagoški standardi su uz prateće materijale postali koristan alat za različite forme profesionalnog razvoja, uključujući samoprocjenu, mentoriranje, seminare i certificiranje. Tiskane su publikacije Uspješno mentoriranje odgajatelja/učitelja primjenom ISSA Pedagoških Standarda i Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA Pedagoških standarda – priručnici za odgajatelje i učitelje.

Najbolji praktičari educirani su kako bi kao mentori pomagali odgajateljima i učiteljima u unapređenju svakodnevne prakse primjenom ISSA Pedagoških standarda. Mentori i certifikatori su redovito na međunarodnoj razini provjeravali pouzdanost u procjeni kvalitete, odnosno zajedničko razumijevanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Odgajatelji i učitelji postajali su sve osjetljiviji i uspješniji reflektivni praktičari, a u isto vrijeme jačala je njihova sposobnost opažanja, komuniciranja, njihovo samopouzdanje, kao i ugled. Odgajateljima i učiteljima koji su postigli visoku razinu kvalitete poučavanja na temelju ISSA Pedagoških Standarda dodijeljeno je priznanje 'ISSA Certifikat izvrsnosti'. Međunarodni značaj ISSA Certifikata promovirao je novi pogled na profesionalni razvoj.

### **10.3. Sedam područja pedagoške prakse**

Kompetentni odgajatelji/učitelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse sadržava sedam područja:

1. Interakcije
2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Procjenjivanje i planiranje
5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

Ova područja su odabrana zato što je upravo u njima potrebno osigurati visoku kvalitetu rada kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. U ovih sedam područja promovira se praksa koja se temelji na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno-primjerenom praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, kao i djece međusobno, u duhu uvažavanja, poticanja i autonomije onog tko uči. Pri tome se polazi od uvjerenja da je dijete sposobno i cjelovito biće iako treba pomoć i potporu odraslih. ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse prepoznaje i promiče važnost uloge odgojno-obrazovnih djelatnika kao stručnjaka koji vode i usmjeravaju djecu dok uče i istražuju. Posebno je istaknuta važnost partnerskog odnosa s obitelji, koja je prvi učitelji svojoj djeci, ali i s društvenom zajednicom koja je prirodno okruženje za učenje i istraživanje (Tuna, 2010).

### **10.3.1. Interakcija**

Uloga učitelja je na brižan i podržavajući način omogućiti djeci sudjelovanje u različitim interakcijama i procesima konstrukcije novih znanja i značenja. Njihova je uloga, također, na podržavajući i uvažavajući način modelirati interakcije među svim odraslima koji sudjeluju u životu djeteta (Tuna, 2010;20).

Upravo navedeno vidljivo je u praksi obje države. Svaki student tijekom stručno-pedagoške prakse ostvaruje interakciju tijekom boravka u razredu i prilikom održavanja sati pojedinih nastavnih predmeta. Studenti ovisno o godini studija drže sate iz predmeta Hrvatskog jezika, Matematike, Prirode i društva, Glazbene kulture, Likovne kulture, Tjelesne kulture i stranog jezika. Jednaka je situacija i u Austriji gdje studenti, neovisno o modulu, drže sate Njemačkog jezika i dodatnog stranog jezika koji je u većini gradova engleski jezik ili materinji jezik, slovenski, pojedinih škola u Klagenfurtu. Studenti interakciju ostvaruju i kroz zadatke dane prije odlaska na praksu pa je tako na uputnici studenata u Klagenfurtu i Grazu naznačeno kako učenicima trebaju pružiti pomoć tijekom pisanja, čitanja ili rješavanja problemskih zadataka kao i općenito pomagati učiteljici pri radu s djecom. Naputak za studente Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti između ostalog sadrži dio koji govori o interakciji i glasi: *Redovito pratiti nastavu iz svih predmeta u razrednom odjelu surađujući u različitim aktivnostima učitelja-mentora (npr. izrada zadataka objektivnoga tipa, vrjednovanje rezultata i postignuća u znanju i sposobnostima u svim predmetima).*

### **10.3.2. Obitelj i zajednica**

Snažno partnerstvo između učitelja, obitelji i ostalih članova zajednice izuzetno je važno za dječji razvoj i učenje. Uvažavajući ulogu obitelji kao prve djetetove odgojno-obrazovne i socijalne sredine za učenje, učiteljica povezuje školu, obitelj i zajednicu i unapređuje kontinuiranu dvosmjernu komunikaciju. Različite strukture, podrijetlo, životni stilovi i karakteristike obitelji i zajednica u kojima djeca žive moraju se uzeti u obzir kako bi se podržao dječji razvoj i učenje (Tuna, 2010;22).

Posebnost prakse u Grazu vidljiva je upravo u ovom području pedagoške prakse. Studenti svaki tjedan susreću jednog od roditelja učenika svog razreda koji ponedjeljkom donosi voće za cijeli razred te ostaje na kratkom razgovoru s učiteljicom. Konstantno praćenje roditelja je odlika škola u Grazu i primjer kako jednostavno svaki roditelj može imati uvid u trenutnu situaciju kroz razgovor od nekoliko minuta. Studenti oba fakulteta u Hrvatskoj te oba fakulteta u Austriji tijekom stručno-pedagoške prakse mogu prisustvovati roditeljskim sastancima ili *Elterntreffen* i individualnim razgovorima učitelja i roditelja.

### **10.3.3. Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti**

Od ključne je važnosti da svakodnevna praksa odražava vrijednosti sadržane u UN Konvenciji o pravima djeteta i u drugim međunarodnim i nacionalnim dokumentima. Učiteljica predstavlja model ponašanja i omogućava djeci da kroz svakodnevna iskustva uče poštovati i cijeniti različitosti, te razvijati vještine sudjelovanja. Učiteljica kod djece potiče prepoznavanje i uvažavanje različitih potreba, promovira djelotvornu suradnju za ostvarenje zajedničkih ciljeva i poštivanje posebnih interesa i potreba svakog pojedinog djeteta ili grupe djece (Tuna, 2010;24).

Različitosti i demokratske vrijednosti u potpunosti odlikuju škole u stranim državama, pa tako studenti PHK Klagenfurt tijekom stručne prakse odlaze u škole koje ostvaruju zavidnu suradnju s fakultetom, a posebne su upravo po inkluziji. Nasuprot tome, studenti Hrvatske nemaju privilegije posjetiti ovakve škole tijekom stručne prakse te bismo mogli reći kako su u pogledu ovog područja pedagoške prakse zakinuti.

### **10.3.4. Praćenje, procjenjivanje i planiranje**

Uza sve navedeno studenti svih fakulteta mogu tvrditi kako su upravo u ovom području stekli najviše iskustva i postali stručni. Osim točno definiranih zadataka postoje i opći navedeni u uputnici ili naputku te se odnose upravo na praćenje sati, zapažanje i bilježenje. Zajednički zadatak svih studenata odnosi se na praćenje i bilježenje sljedećih podataka: razreda, nastavnog područja, nastavne teme (u skladu s Nastavnim planom i programom) i nastavne jedinice. Studenti ovdje iskazuju svoju sposobnost oblikovanja svojih znanja, prilagođavanja istih za dob djece koju podučavaju, zadovoljavaju zahtjeve kurikuluma, a ne umanjuju važnost djetetovih potreba i interesa. Uloga mentora je pokazati studentima na koji način pratiti redovito razvojni napredak i postignuća svakog djeteta te činiti isto jednog dana.

Zajednički segment prakse upoznavanje je pedagoške dokumentacije, a napose one koju vodi učitelj. Upoznati godišnji plan i program rada za razred u kojem obavlja stručno – pedagošku praksu (uočavanje tema, cjelina i nastavnih jedinica) te proučiti pravilnike koji su za studente Hrvatske: Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrjednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.

### **10.3.5. Strategije poučavanja**

ISSA navodi kako se različitim strategijama kod djece trebaju razvijati vještine koje im omogućuju da postanu odgovorni članovi društva, kao i osjećaj empatije i brige za druge, otvorenost i poštivanje različitosti. Također strategijama treba stvoriti prilike za formiranje, izražavanje i promjenu vlastitog mišljenja, za stvaranje izbora, donošenje odgovornih odluka, te za postizanje konsenzusa. Učiteljica je odgovorna za izbor strategija poučavanja koje svakom djetetu daju najbolju podršku za ostvarenje osobnih razvojnih i obrazovnih ciljeva, kao i ciljeva definiranih nacionalnim kurikulumom.

Područje prakse koje studentima ostavlja najviše prostora za samostalnost i profesionalni rad na sebi upravo su strategije poučavanja. Studenti trebaju posjedovati širok raspon strategija i naučiti primjenjivati iste i prilagođavati se potrebama svojih učenika. Dobro organizirana praksa koja ovo potvrđuje je praksa studenata u Klagenfurtu koji svakodnevno, osim zadanih sati nekih predmeta, moraju održavati aktivnosti u trajanju od nekoliko minuta. Na ovaj način mentor priprema svoje studente na nepredviđene situacije i poučava ih kako se snalaziti u takvima.

### **10.3.6. Okruženje za učenje**

Učiteljica osigurava da se svako dijete osjeća dobrodošlim i time djeci daje poruku da je svaka osoba cijenjena, te da su svako dijete i njegova obitelj bitan dio razredne zajednice. Učiteljica također osigurava da svako dijete može koristiti zajednički prostor i resurse i potiče djecu da sudjeluju u njihovom održavanju. Osiguravajući djeci sigurno okruženje i mijenjajući ga u skladu sa specifičnim potrebama učenja, učiteljica ohrabruje djecu na sudjelovanje i suradnju u različitim aktivnostima i na preuzimanje izazova i rizika u učenju. Područje izvan škole i resursi u zajednici također su važan dio bogatog okruženja za učenje (Tuna, 2010;34).

U kojoj mjeri okruženje igra važnu ulogu govori podatak kako države poput Austrije svoje studente tijekom školovanja opskrbljuju informacijama gdje mogu potražiti pomoć države u obliku sredstava za uređenje škole ili prikupljanje nastavnog materijala. Nasuprot tome studenti Osijeka i Zagreba ovo saznaju tek kada se nađu u nepovoljnoj situaciji koju opisuje nedostatak materijala za rad pa postoje škole koje nemaju sportsku dvoranu ili pak škole koje nastavu zbog klimatskih uvjeta ponekad moraju odgađati. Štoviše, postoji i mogućnost drugačijeg pristupa. Učitelji ovdje neće stvarati idealno okruženje za učenje, nego i razvijati strategije učenja. Upravo oni svojim pristupom dokazuju studentima kako materijalno nije u

potpunosti neophodno za izvrstan rad te kako on ne mora odmah u stratu značiti lošiju nastavu.

### **10.3.7. Profesionalni razvoj**

ISSA tvrdi kako na profesionalnom razvoju učiteljica pokazuje entuzijizam i s drugima dijeli vještine koje promiču učenje odgovarajući na svakodnevne izazove u životu i radu, promjene u društvu, porast informacija i pojavu novih tehnologija. Aktivnim sudjelovanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima, učiteljica unapređuje kvalitetu svog profesionalnog rada, promovira vlastitu profesiju i povećava svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Izvršnu praksu odlikuju dobri mentori. Uspoređujući prakse, imajući na umu slobodu pri odabiru škola, možemo tvrditi kako Austrija i njezini studenti imaju veće šanse pri ostavri vanju profesionalnijeg razvoja. Studentima je na taj način osigurana praksa uz vodstvo dobrog mentora izabranog prema kriterijima fakulteta. Iako ovo nije jedino mjerilo usporedbe, ono govori o važnosti kriterija koje mentori moraju zadovoljiti kako bi pružili dobar primjer studentima i na taj način naglasili važnost profesionalnog, samostalnog razvoja i rada na sebi. Studenti svakako tijekom prakse pokazuju svoju samostalnost te se na taj način usavršavaju.

## 11. ZAKLJUČAK

Stručno-pedagoška praksa studenata učiteljskih studija u Hrvatskoj (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu) i Austriji (Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt) razlikuju se u broju sati, trajanju i raspoređenosti, a slične su u sadržaju prakse.

Sličnosti u trajanju imaju pak Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku Sveučilišta J.J. Strossmayera i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, čija stručno-pedagoška praksa ovisno o godini studija traje jedan, dva, tri ili četiri tjedna, dok studenti fakulteta u Austriji (Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt) odlaze na praksu svaki tjedan, utorkom ili petkom svaki semestar, i konačno imaju 44,44% više dana provedenih na praksi tijekom jedne akademske godine. Bitno je istaknuti kako studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, neovisno o godini studija, imaju praksu u trajanju od dva tjedna, ako se uzme kao izuzetak Učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom gdje je na prvoj i petoj godini studija praksa u trajanju od jednog tjedna.

Navedeni dokazi upućuju na neočekivanu sličnost početka stručno-pedagoške prakse u II. semestru studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau i Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule Klagenfurt, dok studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti stručno-pedagošku praksu započinju u IV. semestru.

S obzirom na sve navedene dokaze možemo zaključiti kako je stručno-pedagoška praksa studenata Hrvatske i Austrije najsličnije u sadržaju i obvezama koje studenti moraju ispuniti. Studenti trebaju upoznati ustrojstvo rada škole, nastavnih i izvannastavnih aktivnosti te oblike suradnje škole i zajednice te zamoliti mentora da mu omogući uvid u pedagošku dokumentaciju (u digitalnom i tiskanom obliku) godišnji plan razrednog odjela, izvedbeni mjesečni plan i program, dnevnik, imenik ili e-dnevnik. Zajednički zadatak svih studenata uključuje vođenje dnevnika stručno-pedagoške prakse koji se odnosi se na praćenje i bilježenje sljedećih podataka: razreda, nastavnog područja, nastavne teme (u skladu s Nastavnim planom i programom) i nastavne jedinice. Obveza je studenata pomagati u



pripremi i realizaciji nastavnog procesa (u izradi didaktičkih materijala, ispravljanju učeničkih radova i sl.) te samostalno održati nastavni sat svakog predmeta.

Stručno-pedagoške prakse studenata razredne nastave i dalje imaju previše razlika koje se trebaju ujednačiti u svrhu poticanja ravnopravnosti i stvaranja „europskog učitelja“. Cilj treba biti jedinstven: imati kompetentne odgajatelje/učitelje 21. stoljeća postavljanjem jedinstvene kvalitetne pedagoške prakse za sve studente imajući na umu sedam područja koje navodi ISSA: interakcija, obitelj i zajednica, inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti, procjenjivanje i planiranje, strategije poučavanja, okruženje za učenje, profesionalni razvoj.

Zapošljavanje u budućnosti vodi prema stvaranju jedinstvenog izvedbenog programa svih studija razredne nastave zbog čega upravo fakulteti trebaju pomoći studentima da razviju globalne kompetencije. Zaključno tome možemo tvrditi kako je ovaj rad početak za daljnje unaprjeđenje stručno-pedagoške prakse na fakultetima razredne nastave koju treba ujednačiti na nacionalnoj razini.

## LITERATURA

1. Baranović, B. (2006). *Nacionalni Kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj- Različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
2. Dinkelman, T., Margolis, J., Sikkenga, K. (2006). From Teacher to Teacher Educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2 (1), 5-23
3. Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M. i Petravić, A. (Ur.). (2011). *Europsko obrazovanje: Koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Domović, V., Gehrman, S., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M. i Petravić, A. (Ur.). (2013). *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju: Izvještaji iz Zapadne i Jugoistočne Europe*. Zagreb: Školska knjiga.
5. International Step by Step Association (2010). *Competent educators of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association.
6. International Step by Step Association (2010). *Kompetenti učitelji 21. stoljeća: definicija kvalitetne pedagoške prakse*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
7. *Izvedbeni plan nastave Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij*, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. Osijek, 2018./2019.  
Preuzeto s:  
<https://www.foozos.hr/dokumenti/izvedbeniprogram/osijek/Izvedbeni%20plan%20nastave%20za%20akademsku%202018.19.%20%20Integrirani%20preddiplomski%20i%20diplomski%20sveucilisni%20Uciteljski%20studij.pdf>  
Pristupljeno 13.kolovoza 2019.
8. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Krstović, J. (2007). Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. U V.Previšić (Ur.), *Pedagogijska istraživanja*, 4 (str. 269 – 282). Zagreb: Školska knjiga
10. Kurz, R., Bartram, D. (2002). *Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work*. U: Robertson, I.T., Callinan, M., Bartram, D. (Ur.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester: John Wiley.

11. Pastuović, N. (2005). *Struktura pretercijalnog školovanja. Hrvatska škola i društvo znanja. Sintetski izvještaj podprojekta*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja
12. Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma: čuvstveni i spoznajni aspekti prosocijalnog ponašanja*. Zagreb: Alinea.
13. *Red predavanja učiteljskog fakulteta za akademsku godinu 2018./2019.*, Učiteljski fakultet u Zagrebu. Zagreb, 2018./2019.  
Preuzeto s:  
<https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/RedPredavanja2018-2019.pdf>  
Pristupljeno 13.kolovoza 2019.
14. Smolec, I. (2002.) *Praksa i filozofija učenja*. Zagreb: Školske novine.
15. The OECD PISA global competence framework (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj
16. Vizek Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori: Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb: BIBLIOTEKA znanost i društvo.