

Stavovi ravnatelja osnovnih i srednjih škola o europskoj dimenziji u obrazovanju

Bucaj, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:290733>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Tea Bucaj

STAVOVI RAVNATELJA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA
O EUROPSKOJ DIMENZIJI U OBRAZOVANJU

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Tea Bucaj

STAVOVI RAVNATELJA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA
O EUROPSKOJ DIMENZIJI U OBRAZOVANJU

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Marko Turk

Komentorica:

prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Tea Bucaj

SCHOOL PRINCIPALS' ATTITUDES RELATED TO THE
EUROPEAN DIMENSION IN EDUCATION

MASTER THESIS

Mentor:

Assistant Professor Marko Turk, PhD

Co-mentor:

Professor Jasminka Ledić, PhD

Rijeka, 2018

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Stavovi ravnatelja osnovnih i srednjih škola o europskoj dimenziji u obrazovanju* te da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Tea Bucaj

Datum: 7. rujna 2018.

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Europska dimenzija u obrazovanju se kao ideja počela razvijati 70-ih godina prošloga stoljeća kada su kreatori europskih obrazovnih politika uočili važnost ulaganja u kvalitetu obrazovanja. U nacionalnom istraživačkom području, interes za bavljenje ovom temom pojavio se krajem prošloga stoljeća, a posebice nakon ulaska Hrvatske u Europsku uniju. Europska dimenzija u obrazovanju je složen koncept koji ima različita određenja, a može ga se promatrati kao zajednička referentna točka koja ujedinjuje različite obrazovne sustave te pridonosi njihovoj većoj koherentnosti i boljoj suradnji između zemalja članica. Također, njen je cilj stvoriti odgovornog, aktivnog građanina koji će biti kompetentan za život u multikulturalnoj sredini.

Ovaj se rad sastoji od dvaju dijelova - teorijskog dijela u kojem se donosi sažeti prikaz razvoja Europske unije i njezinih institucija te prikaz razvoja koncepta europske dimenzije u obrazovanju. U drugom, istraživačkom dijelu rada donosi se prikaz istraživanja čiji je cilj bio ispitati stavove, informiranost i iskustva ravnatelja osnovnih i srednjih škola o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju. Istraživanje se dominantno temeljilo na iskazima ravnatelja Primorsko-goranske i Istarske županije, a bili su uključeni i ravnatelji Međimurske, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Bjelovarsko-bilogorske i Vukovarsko-srijemske županije. Stav o europskoj dimenziji u obrazovanju promatrao se kroz nekoliko indikatora: (europske) vrijednosti, europsko građanstvo i identitet, višejezičnost i mobilnost. Rezultati istraživanja upućuju na to da sudionici istraživanja uglavnom imaju pozitivan stav spram europske dimenzije u obrazovanju. U odgojno-obrazovnom radu škola, potiču se mobilnost i promoviranje višejezičnosti, a prisustvo (europskih) vrijednosti u radu ovisi o školama. Što se tiče informiranosti i iskustva, ravnatelji nisu u potpunosti upoznati s pojmom europske dimenzije u obrazovanju, a dominantno ju povezuju s povećanim mogućnostima za sudjelovanje na projektima i razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava.

Ključne riječi: *Europska unija, europska dimenzija u obrazovanju, ravnatelji, stavovi o europskoj dimenziji u obrazovanju*

ABSTRACT

As an idea, the European dimension in education has started to develop in the 1970s when the creators of the European education policies realised the importance of enhancing the quality of education. In the national research context, the interest for the European dimension in education has first appeared in the 1990s, and especially after Croatia became a member of the European Union. European dimension in education is a multilayered concept that has different definitions and can be understood as a mutual reference point that unites different educational systems, contributes to their coherence and enhances the cooperation between the member states. Its goal is to create responsible, active citizens who will be competent for living in a multicultural environment.

This paper consists of a theoretical part that summarizes the development of the European Union and its institutions, and the development of the concept of European dimension in education. This paper also elaborates on the research results whose goal was to determine attitudes, familiarity and experiences of elementary and high school principals on the implementation of the European dimension in education. The research was predominantly focused on principals from Primorje-Gorski Kotar county and Istria county, but it also included principals from Međimurje county, Sisak-Moslavina county, Varaždin county, Bjelovar-Bilogora county, and Vukovar-Srijem county. Attitudes on the European dimension in education was analysed through several indicators: (European) values, European citizenship and identity, multilingualism, and mobility. Mobility and multilingualism are being promoted, and the presence of (European) values depends on the schools. On the topic of familiarity and experience, the principals are not completely familiar with the notion of European dimension in education, and they predominantly equate that notion with the increased opportunities for participation on projects and mobility of the education system stakeholders.

Key words: *European Union, European dimension in education, principals, attitudes on European dimension in education*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. EUROPSKA UNIJA	4
2.1. Povijesni pregled razvoja Europske unije	4
2.2. Institucije EU	6
2.3. Ulazak Hrvatske u EU	9
3. EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU	11
3.1. Povijesni pregled razvoja europske dimenzije u obrazovanju.....	11
3.2. Pojmovno određenje koncepta europske dimenzije u obrazovanju.....	16
3.3. Prikaz istraživanja o europskoj dimenziji u obrazovanju	19
3.4. Europska dimenzija u obrazovanju u nacionalnom kontekstu	21
4. ULOGA RAVNATELJA I EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU	24
4.1. Uloga ravnatelja.....	24
5. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA	28
5.1. Uzorak.....	29
5.2. Postupci prikupljanja podataka	30
5.3. Metoda analize podataka.....	30
6. REZULTATI I RASPRAVA	33
6.1. Stavovi	33
6.1.1. Promjene su potrebne u nacionalnoj obrazovnoj politici.....	34
6.1.2. Ravnateljeva uloga u uvođenju promjena je ključna, ali postoje razlike u načinu sudjelovanja u promjenama	40
6.1.3. Škole vode računa o učenju stranih jezika	43
6.1.4. Mobilnost je vrlo poželjno iskustvo koje pridonosi kvaliteti rada ravnatelja i kvaliteti nacionalnog obrazovnog sustava	47
6.1.5. Europski identitet čine (europske) vrijednosti, pripadnost europskoj kulturi i geografska pripadnost Europi	51

6.1.6. Pripadnost je vrlo složen koncept kojeg ravnatelji povezuju s različitim mjestima, od lokalne do globalne razine	54
6.1.7. Učenici bi trebali usvajati više informacija o Europskoj uniji te razvijati svijest o europskom građanstvu	57
6.2. Informiranost.....	64
6.2.1. Obrazovna politika Europske unije povezuje se s projektima i razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava.....	65
6.2.2. Nacionalna obrazovna politika nastoji se prilagoditi obrazovnim politikama Europske unije, međutim te su promjene vrlo spore.....	69
6.2.3. Postoje različita poimanja europske dimenzije u obrazovanju, a najčešće se povezuje s mobilnošću, sudjelovanju na projektima i promoviranjem interkulturalnosti	73
6.3. Iskustva	77
6.3.1. Članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo je određene promjene u obrazovni sustav, ali one nisu implementirane u rad svih škola.....	77
6.3.2. Europske vrijednosti u obrazovnom sustavu su prisutne, ali se promoviraju na različite načine	80
7. ZAKLJUČAK.....	84
LITERATURA	88
PRILOZI.....	93

1. UVOD

Europska dimenzija u obrazovanju složen je koncept koji ima različita određenja, a može se definirati kao ideja koja se temelji na razvitku europskog građanstva, pružanju mogućnosti za poboljšanje kvalitete obrazovanja i na edukaciji mladih u stjecanju kompetencija za njihov budući rad (Diestro Fernandez, 2014). Također, smatra se da je jedan od njenih ciljeva *učenje o Europi, učenje za Europu i učenje u Europi* (Sheenan, 1991). Uključuje promicanje (europskih) vrijednosti poput multikulturalizma, interkulturalizma, demokracije, pravednosti, jednakost šansi, tolerancije, zajedništva i aktivnog građanstva. Iz perspektive europskih obrazovnih politika, europska dimenzija u obrazovanju predstavlja obrazovnu strategiju Europske unije čiji je cilj poticanje veće kohezivnosti u obrazovnim sustavima i povećanje suradnje između zemalja članica. Da bi se postigao navedeni cilj, potrebno je europsku dimenziju implementirati u četiri ključna područja obrazovnog sustava: stručno usavršavanje nastavnika, školski kurikulum, nastavni materijali i nastavna sredstva i školsko vođenje i upravljanje (Diestro Fernandez, 2016).

Integracija i implementacija europske dimenzije u obrazovanju zahtjeva djelomičnu promjenu cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. U *Zelenoj knjizi o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Green Paper on the European Dimension of Education*) iz 1993. godine, navedeno je nekoliko ciljeva europske dimenzije u obrazovanju kojima bi škole trebale težiti, a obuhvaćaju aktivno europsko građanstvo, promoviranje vrijednosti, višjezično obrazovanje i poticanje inovacija (Europska komisija, 1993). U cilju postizanja navedenih promjena, važno je osigurati veću autonomiju škola u samovođenju i samoupravljanju te uspostaviti decentralizaciju školstva u kojoj će veću odgovornost preuzeti lokalne uprave i samouprave. U kontekstu ovih promjena, školsko vođenje, odnosno ravnatelj, postat će jedan od ključnih dionika u održavanju kvalitete obrazovanja (Diestro Fernandez, 2014). Važnost uloge ravnatelja u implementaciji europske dimenzije u obrazovanju prepoznala je i Europska komisija. Ovdje valja istaknuti usvajanje strategije *Europa 2020* čiji je jedan od ciljeva povećanje kvalitete obrazovanja kroz poticanje stručnog usavršavanja nastavnika te kontinuirano razvijanje cjelokupnog nastavnog i školskog osoblja (Europska komisija, 2010). Važnost uloge ravnatelja u implementaciji europske dimenzije u obrazovanju detektira i Diestro

Fernandez (2014) koji smatra da je jedno od četiri ključna područja europske dimenzije u obrazovanju školsko vođenje i upravljanje te administrativni stilovi.¹

Republika Hrvatska prepoznala je potrebu za povećanje kvalitete obrazovanja kroz poticanje stručnog usavršavanja nastavnika te kontinuirano razvijanje cjelokupnog nastavnog i školskog osoblja te je 2014. godine usvojena *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Vlade Republike Hrvatske*. U dijelu Strategije u kojemu su definirani ciljevi za predškolski odgoj, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, jedan od ciljeva je i unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama koja podrazumijeva mjere za definiranje uloge, potrebnih kompetencija, osnove za institucionalizaciju obrazovanja te program i postupak licenciranja učitelja, nastavnika i ravnatelja. Obilježja sustava odgoja i obrazovanja koje se želi postići jesu: kultura kvalitete kao težnja trajnom razvoju i unapređivanje vlastitoga rada i uspješnosti svih sudionika procesa odgoja i obrazovanja, jednake mogućnosti u obrazovanju prema kojima svako dijete i svaka mlada osoba može ostvariti svoj puni potencijal, autonomija i odgovornost u odlučivanju za sve dionike odgojno-obrazovnog sustava te kreativnost i inovativnost kao preduvjeti razvoja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

U kontekstu svih navedenih promjena i zahtjeva, javlja se i potreba posjedovanja kompetencija europske dimenzije u obrazovanju ravnatelja i drugih dionika obrazovnog sustava. Drugim riječima, preduvjet kvalitetne implementacije europske dimenzije u obrazovanju je posjedovanje (suvremenih) kompetencija vođenja i upravljanja školom, koje su u skladu s odrednicama europske dimenzije u obrazovanju. U našem znanstveno-istraživačkom prostoru, ovaj aspekt europske dimenzije u obrazovanju do sada nije istraživani budući da su se istraživanja većinom fokusirala na učenike, a posebice na nastavnike i školske pedagoge te kompetencije koje moraju razviti da bi bili u korak sa europskim standardima (Baranović, Domović i Štirbić, 2007; Tot, 2010; Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011; Bedeković 2011; Turk i Ledić, 2013; Turk i Ledić, 2014; Drandić, 2015; Brust Nemet i Velki, 2016). O ravnateljima, kao rukovoditeljima škola, ne pronalaze se istraživanja povezana sa europskom dimenzijom u obrazovanju, već se, kao važan istraživački uzorak, ističu u preporukama istraživanja koja se bave ovom tematikom u širem kontekstu njezina uvođenja u nacionalni prostor odgoja i obrazovanja. Primjerice, Ledić i Turk (2014) smatraju da je važno istražiti perspektivu ravnatelja u kontekstu europske dimenzije u obrazovanju budući da oni, uz školske pedagoge,

¹ Više u: Diestro Fernández, A. (2014). The future of European education: A political strategy & four action areas. U: *European Journal of Futures Research*, 2 (49). URL: <https://doi.org/10.1007/s40309-014-0049-2>

imaju posebno značajnu ulogu u upravljanju i vođenju škola. Također, važno je naglasiti da i drugi istraživači prepoznaju školsko vođenje i upravljanje te ulogu ravnatelja kao važno i istraživački atraktivno područje (Matijević Šimić, 2010; Kovač, Staničić i Buchberger, 2014; Blažević, 2014; Buchberger, 2015; Varga, Peko i Vican, 2016). Temeljem ustanovljenih rezultata istraživanja kao i strateških smjernica nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja, u ovom će se radu istraživanje fokusirati na stavove, informiranost i iskustva ravnatelja osnovnih i srednjih škola o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju.

2. RAZVOJ EUROPSKE UNIJE

U cilju boljega razumijevanja koncepta europske dimenzije u obrazovanju važno je objasniti kontekst njezina nastanka i uvođenja u europske obrazovane politike. Budući da je europska dimenzija u obrazovanju usko vezana uz tijek razvoja Europske unije i europske obrazovne politike, nastavak donosi sažeti prikaz razvoja Europske unije i njenih institucija te prikaz procesa pristupanja Hrvatske Europskoj uniji.

2.1. Povijesni pregled razvoja Europske unije

Nerijetko se za europski kontinent vežu pojmovi i asocijacije poput „kolijevke života“ i „najstariji kontinent na planeti zemlji“. Doista, Europu kakvu danas poznajemo karakterizira bogata i burna povijest, ali i bogato i raznovrsno kulturno naslijeđe. Svoj utisak na današnju Europu ostavili su Rimljani i Grci te se važnost njihove kulturne baštine i danas naglašava. Bizantsko carstvo, Habsburška monarhija te naposljetku i Austro-Ugarska Monarhija djelovali su na politički i ekonomski ustroj „starog kontinenta“, što je dovelo do toga da je 18. stoljeće bilo karakterizirano europskom ekspanzijom i dominacijom nad ostatkom svijeta (ukidanje feudalnog sustava, Francuska revolucija, prosvjetiteljstvo, industrijska revolucija i slično) (Ledić, Miočić i Turk, 2016).

Ideja o ujedinjavanju država na europskom tlu seže još s iz kraja 19. stoljeća, kada su se formirala dva međusobno suprotna saveza – Centralne sile (Njemačka, Italija i Austro-Ugarska) i Sile antante (Velika Britanija, Francuska, Rusija, Belgija, Luksemburg, Srbija i Crna Gora). Posljedica njihovih neslaganja bio je Prvi svjetski rat. Nekoliko godina kasnije stvorila su se nova dva međusobno suprotstavljena saveza: Sile osovine (Njemačka, Italija i Japan) i Saveznici (Velika Britanija, Francuska, Sovjetski Savez, SAD, Kina i njihovi saveznici), što je dovelo do Drugog svjetskog rata. Ogromne posljedice rata i razaranja stvorila su želju, odnosno težnju za uspostavljanjem trajnog mira (Ledić, Miočić i Turk, 2016). Prema Cerovcu (2010), tek su se tada stvorili uvjeti za europsko ujedinjavanje jer su se na političkoj sceni pojavile dovoljno snažne osobe koje su ideju ujedinjavanja mogle iskoristiti za postizanje trajnog mira i stabilnosti.

Ubrzo nakon Drugog svjetskog rata, političar Jean Monnet razradio je ideju o osnivanju triju nadnacionalnih institucija za tri različita sektora: *ekonomski*, *vojni* i *politički*, kao osnovu za ujedinjenje europskih zemalja. Predložio je osnivanje Europske zajednice za ugljen i čelik, Europsku obrambenu zajednicu i Europsku političku zajednicu. Francuski ministar vanjskih poslova Robert Schuman preuzeo je Monnetovu ideju te je 1950. godine predložio uspostavu *Europske zajednice za ugljen i čelik*, koja je osnovana 1952. godine i obuhvaćala je 6 zemalja: Belgiju, Francusku, Italiju, Luksemburg, Nizozemsku i SR Njemačku. Pet godina kasnije, 1957. godine potpisani su, a 1958. godine postali važeći *Rimski ugovori* (engl. *The Treaty of Rome*). Države članice Europske zajednice za ugljen i čelik ovom su prilikom osnovale *Europsku ekonomsku zajednicu* i *Europsku zajednicu za atomsku energiju* sa ciljem uspostavljanja zajedničkog europskog tržišta. Iako u dokumentu nije konkretizirana ideja europske dimenzije u obrazovanju, određeni članci ipak se bave pitanjem obrazovanja, i to u području stručnog osposobljavanja (čl. 41, 118 i 128) te priznavanje diploma, svjedodžbi i ostalih dokaza o formalnim kvalifikacijama (čl. 57) (Rimski ugovori, 1957). U ovom je dokumentu uočena težnja ka uspostavljanju temelja na kojima će se ojačati zajedništvo svih Europljana (Ryba, 1992). Carine između šest država članica Europske ekonomske zajednice ukinute su 1. srpnja 1968. godine, a zajednička politika uspostavljena je tijekom šezdesetih godina. Danska, Irska i Ujedinjeno Kraljevstvo su ovu odluku prepoznale kao izuzetno važnom te su se i one priključile zajednici 1973. godine. Nakon toga uslijedilo je razdoblje uspostavljanja monetarnog sustava (Europski monetarni sustav, 1979. godine) te prihvaćanje novih članica. Drugi val proširenja dogodio se 1981. godine, kada se zajednici pridružila Grčka, a 1986. pridružile su se Španjolska i Portugal. U međuvremenu su države članice radile na ujednačavanju gospodarstva te na razvijanju institucija, među kojima i osnaživanju Europskog parlamenta. Kao posljedica gospodarska krize, koja je osamdesetih godina pogodila države članice, 1985. godine objavljena je „Bijela knjiga“. U ovom su se dokumentu definirali rokovi za uspostavljanje jedinstvenog europskog tržišta do 1. siječnja 1993. godine (Fontaine, 2004).

Ključna godina za Europsku uniju je 1993. kada je potpisan *Ugovor o osnivanju Europske unije* (poznatiji kao *Ugovor iz Maastrichta*), prema kojem se Europska unija temeljila na tri stupa: prvi stup čine europske zajednice (Europska zajednica za ugljen i čelik, Europska ekonomska zajednica i Europska zajednica za atomsku energiju), drugi je stup zajednička vanjska i sigurnosna politika, a treći pravosuđe i unutarnji poslovi (Puškarić, 2011).

Zbog povećanja broja zemalja članica, prvotni Ugovor iz Maastrichta doživio je dvije revizije, Ugovorom iz Amsterdama (stupio na snagu 1999. godine) te Ugovorom iz Nice koji je potpisan 2001., a stupio na snagu 2002. godine.

Prvi Ustav Europske unije potpisan je 2004. godine u Rimu, ali nije ratificiran jer ga nisu prihvatile sve zemlje članice. Uslijedilo je „razdoblje promišljanja“ koje je dovelo do kreiranja Lisabonskog ugovora 2009. godine. Puškarić (2011) navodi kako je Lisabonski ugovor zapravo revidirani Ustav Europske unije.

Kao što je već spomenuto, Europska je unija u više navrata prihvaćala nove članice. Prvi val proširenja dogodio se 1973. godine, kada su pristupile Velika Britanija, Irska i Danska. Godine 1981. Europskoj uniji pristupila je Grčka. Treći val proširenja dogodio se 1986. godine, kada su pristupile Španjolska i Portugal. Austrija, Švedska i Finska učinile su to u četvrtom valu proširenja 1995. godine. Dosad najveće i najznačajnije proširenje Europska unija doživjela je 2004. godine kada je Uniji pristupilo čak 10 novih članica: Malta, Cipar, Latvija, Litva, Estonija, Poljska, Slovačka, Češka, Mađarska i Slovenija. Tri godine kasnije, 2007. pristupile su Rumunjska i Bugarska (6. proširenje), a 2013. članicom postaje i Hrvatska (7. proširenje) (Ledić, Miočić i Turk, 2016).

Danas Europska unija broji 28 država članica, a buduća proširenja planirana su na jugoistočnu Europu, Tursku i Island. Važno je i napomenuti da je, po prvi puta u povijesti Europske Unije, u tijeku proces istupanja Velike Britanije² iz Europske unije čiji ishod u ovom trenutku nije poznat.

2.2. Institucije EU

Europski politički okvir temelji se na ugovorima donesenima u Parizu 1951. i u Rimu 1957. godine. Prema navedenim ugovorima, osnovana je mreža institucija, nadležnih tijela i sudova, agencija i odbora koji su odgovorni za donošenje odluka, ali predstavljaju i zajednički nacionalni interes pojedine države članice. Među najvažnije institucije Europske unije ubrajaju se: Europsko vijeće, Vijeće Europske unije, Europski parlament, Europska komisija, Sud pravde, Revizorski sud i Europska središnja banka (Mintas-Hodak, 2010b).

² Proces istupanja Velike Britanije iz Europske unije, poznat i kao *Brexit*, započeo je 2016. godine *Referendumom o članstvu Ujedinjenog Kraljevstva u Europskoj uniji* kada se na britanskoj vlasti nalazio David Cameron. Kao razloge istupanja, Cameron je naveo potreba za većom kontrolom nad imigracijama iz novih država članica, ograničavanje prednosti imigranata, veće ovlasti za nacionalne parlamente da blokiraju zakonodavstvo EU, brža trgovina i želja da se vlast vrati državama članicama. Iako su rezultati glasovanja pokazali veliku podijeljenost unutar Ujedinjenog Kraljevstva (primjerice, Sjeverna Irska i Škotska su glasale za ostanak, dok su Engleska i Wales glasovali protiv), većina je bila za izlazak Velike Britanije iz EU. U tijeku su pregovori o načinu i uvjetima istupanja Velike Britanije iz Europske unije.

Više o istupanju Velike Britanije iz Europske unije na https://www.global-counsel.co.uk/sites/default/files/special-reports/downloads/Global%20Counsel_Impact_of_Brexit.pdf (pristupljeno 9.5.2018.)

Europsko vijeće određuje opće političko usmjerenje i prioritete Europske unije. Ne donosi zakone, ali utvrđuje program politike, obično usvajanjem zaključaka donesenih na sastancima Europskog vijeća. Članovi Europskog vijeća su šefovi država ili vlada 28 država članica EU-a, predsjednik Europskog vijeća i predsjednik Europske komisije. Europsko vijeće u načelu se sastaje četiri puta godišnje. Predsjeda mu predsjednik ili premijer države koja predsjeda Vijećem Europske unije. Cilj je Vijeća da o međunarodnim problemima govori usuglašeno, razvijajući zajedničku vanjsku i sigurnosnu politiku (CFSP) (Fontaine, 2004:17).

Vijeće Europske unije je jedno od najvažniji zakonodavnih tijela Europske unije. Poznato je i pod nazivom Vijeće ministara. Njegove glavne funkcije su: pregovaranje i donošenje zakona EU-a, koordiniranje politike država članica (ekonomska i fiskalna politika, obrazovanje, kultura mladi i sport, politika zapošljavanja), razvijanje zajedničke vanjske i sigurnosne politike EU-a, sklapanje međunarodnih sporazuma te donosi proračun Europske unije. Tijelo Vijeća Europske unije nije konstantno isto, odnosno čine ga nacionalni ministri iz svih država članica EU-a, ovisno o temi o kojoj se raspravlja. Ustroj Vijeća čini rotirajuće Predsjedništvo (sve države članice EU-a izmjenjuju se u obnašanju šestomjesečne dužnosti predsjedanja Vijećem EU-a), odbor stalnih predstavnika (svi šefovi delegacija država članica), radne skupine stručnjaka (široka mreža različitih stručnih skupina) te glavno tajništvo Vijeća (službenici, administrativna potpora i institucionalna memorija Vijeća (Mintas-Hodak, 2010b).

Europski parlament predstavlja građane Europske unije te uz Vijeće Europske unije ima ovlasti usvajanja i izmjenjivanja zakonodavnih prijedloga, kao i odlučivanja o proračunu EU-a. Prema Fontaineu (2004), on je „pogonska snaga europske politike. To je najviše mjesto za raspravu u EU-u, mjesto gdje se susreću i miješaju politička i nacionalna stajališta svih država članica.“ (Fontaine, 2004:19). Nadzire rad svih institucija Europske unije, izabire predsjednika Europske Komisije, odobrava Komisiju kao tijelo, odobrava izvršenje proračuna Europske komisije te surađuje sa nacionalnim parlamentima. Također, Europski parlament predstavlja građanstvo jer članove samog parlamenta izravno biraju glasači u svim državama članicama.³ Broj zastupničkih mjesta koja dobije svaka država članica raspoređuje se ovisno o geografskim i demografskim obilježjima te iste države. U sazivu Europskog parlamenta od 2014. do 2019. Hrvatska ima jedanaest zastupnika.⁴

³ Više o Europskom parlamentu na <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/hr> (pristupljeno 25.3.2018.)

⁴ Više o Europskom parlamentu na https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-parliament_hr#overview (pristupljeno 8.5.2018.)

Europska komisija izvršno je tijelo Europske unije. Samo ona ima pravo predlaganja novih zakonskih prijedloga, a prijedloge šalje Vijeću i Parlamentu te se upravo u Komisiji osmišljavaju inicijative koje predstavljaju zajednički interes svih zemalja članica (Ledić, Miočić i Turk, 2016). Komisiju vodi skupina od 28 povjerenika, poznata i kao „kolegij“, koji zajedno donose odluke o političkom i strateškom usmjerenju EU-a.⁵

Europski sud pravde je tijelo koje osigurava da se pravo EU-a jednako tumači i primjenjuje u svim zemljama članicama te osigurava da sve zemlje i institucije EU-a poštuju pravo EU-a. Nadalje, Europski se sud sastoji od dva tijela: Sud pravde, koji se sastoji od po jednog sudca iz svake zemlje EU-a i od 11 nezavisnih odvjetnika i Opći sud, koji broji 47 sudaca, a od 2019. godine taj će broj narasti na 56 (po dva sudca iz svake države članice).⁶

Europski revizorski sud je tijelo EU-a čija je uloga provjeravanje ispravnosti prikupljanja i uporabe financijskih sredstava EU-a te pridonosi boljem upravljanju financijama EU-a. Štiti interese poreznih obveznika Europske unije te nema zakonodavne ovlasti, već pridonosi unaprjeđivanju načina upravljanja proračunom Europske unije. Da bi učinkovito provodio reviziju, on mora biti neovisan o drugim institucijama i tijelima Europske unije. Članovi Revizorskog suda su po jedan iz svake države članice.⁷

Europska središnja banka je samostalno tijelo EU-a čija je uloga upravljanje monetarnim sustavom Europske unije, održavanje stabilnosti cijena i provođenje gospodarske i monetarne politike EU-a. Glavni cilj je održati stabilnost cijena kako bi se potaknuo gospodarski rast i stvorile veće mogućnosti za otvaranje radnih mjesta. *Europska središnja banka* surađuje sa nacionalnim središnjim bankama svih država članica Europske unije. Oni zajedno čine *Europski sustav središnjih banaka*.⁸

Poznavanje ustrojstva Europske unije te uloga i zadaća njenih institucija od velike je važnosti za poznavanje i razumijevanje funkcioniranja Europske unije kao cjeline, ali i u procesu formiranja aktivnog građanstva, koji je jedan od glavnih ciljeva Europske unije.

⁵ Više o Europskoj Komisiji na https://ec.europa.eu/info/about-european-commission_hr (pristupljeno 25.3.2018.)

⁶ Više o Europskom sudu pravde na https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/court-justice_hr (pristupljeno 25.3.2018.)

⁷ Više o Revizorskom sudu na https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-court-auditors_hr (pristupljeno 25.3.2018.)

⁸ Više o Europskoj središnjoj banci na https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-central-bank_hr (pristupljeno 25.3.2018.)

2.3. Ulazak Hrvatske u EU

Proces pristupanja Hrvatske Europskoj uniji započeo je 1999. godine kada je Europska Komisija pokrenula Proces stabilizacije i pridruživanja za Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Hrvatsku, Makedoniju i SR Jugoslaviju. Međutim, službeni pregovori o pristupanju Europskoj uniji započeli su 2000. godine kada je potpisan, a sljedeće godine i ratificiran Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju. Nakon ratifikacije Sporazuma, Hrvatska je podnijela zahtjev za članstvom 2003. godine koji je prihvaćen od strane Komisije godinu dana kasnije, čime je Hrvatska dobila status države kandidatkinje za članstvo u Europskoj uniji. Pristupni pregovori započeli su u listopadu 2005. godine nakon čega je započeo proces u kojem je Hrvatska morala prilagoditi svoje zakonodavstvo pravnoj stečevini Europske unije (tzv. *screening*). Proces je trajao do 2011. godine te je održano sveukupno trinaest sastanaka Međuvladine konferencije o pristupanju Hrvatske Europskoj uniji. Ugovor o pristupanju Republike Hrvatske Europskoj uniji potpisan je 9. prosinca 2011. godine. Godinu dana kasnije, građani Hrvatske bili su dužni izaći na *Referendum o pristupanju Hrvatske Europskoj uniji* te izraziti svoje stajalište o pristupanju. Ishod Referenduma je bio pozitivan, 67% glasača je bilo za pristupanje Hrvatske Europskoj uniji. Konačno, Hrvatska je 1. srpnja 2013. godine postala punopravna članica Europske unije⁹.

Čak i prije pristupanja Europskoj uniji, Hrvatska se obvezala da će svoje zakonodavstvo i sve svoje djelatnosti prilagoditi pravnoj stečevini Europske unije. Također, izjavila je da „u potpunosti dijeli ciljeve, smjernice i prioritete EU u ovim područjima, te je spremna sudjelovati u programima Zajednice i doprinijeti drugim aktivnostima (*actions*) Zajednice i država članica kao što je predviđeno Ugovorom o osnivanju Europske zajednice.“ (Vlada Republike Hrvatske, 2006:1). Sukladno tome, Hrvatska se obvezala da će uvesti promjene i u sustavu odgoja i obrazovanja (*Poglavlje 26. Obrazovanje i kultura*). Kako bi se postigao ovaj cilj i pokušalo odgovoriti na sve izazove u prilagodbi odgojno-obrazovnog sustava, uvedena je europska dimenzija u obrazovanju u nacionalnom obrazovnom sustavu. Hrvatska se obvezala da će provesti reformu osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja koja je utemeljena na novim obrazovnim standardima, Nacionalnom kvalifikacijskom okviru i promjenama kurikuluma. Reforma strukovnog obrazovanja bila je jedan od prioriteta te se temeljila na usklađivanju obrazovnog sustava sa stvarnim potrebama gospodarstva te potrebama učenika. Što se tiče

⁹ Više o pristupanju Hrvatske Europskoj uniji na *Ministarstvo vanjskih i europskih poslova* <http://www.mvep.hr/hr/hrvatska-i-europska-unija/pregovori/> (pristupljeno 8.5.2018.)

visokog školstva, uveden je Bolonjski proces te Europski sustav prijenosa bodova (ECTS). Hrvatska je donijela Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija sa ciljem olakšavanja mobilnosti studenata i povećanja transparentnosti kvalifikacija. Naposljetku, obvezala se da će promovirati cjeloživotno učenje sudjelujući u programima cjeloživotnog učenja poput *Integriranog programa cjeloživotnog učenja (Integrated Lifelong Learning Programme)* i *Mladi na djelu (Youth in Action)*. Također, Hrvatska je izjavila da je spremna za punopravno sudjelovanje u programu Erasmus Mundus.¹⁰ Uvođenjem ovih promjena u nacionalnom sustavu odgoja i obrazovanja, Hrvatska pridonijela većoj kohezivnosti sa drugim obrazovnim sustavima i boljoj međusobnoj suradnji kroz mobilnost učenika, učitelja i studenata te kroz priznavanje kvalifikacija.

¹⁰ Više o tome na *Pregovaračko stajalište 26. Obrazovanje i kultura*
<http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/4/26.pdf> (pristupljeno 8.5.2018.)

3. EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU

3.1. Povijesni pregled razvoja europske dimenzije u obrazovanju

Ovo će se poglavlje baviti kronološkim prikazom razvoja koncepta europske dimenzije u obrazovanju koji će se pratiti kroz različite dokumente (deklaracije, preporuke, izvješća, rezolucije, akcijski programi) poput: *Europska kulturna konvencija* (engl. *European Cultural Convention*), *Rimski ugovori*, *Report „For Community Policy on Education“*, *Akcijni program obrazovanja*, *Preporuka komiteta ministara Vijeća Europe država članica o unapređivanju svijesti o Europi u srednjim školama*, *Adonino izvješće*, *Rezolucija o jačanju europske dimenzije u obrazovanju* (engl. *Resolution on the European dimension in education*), *Izvješće o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Report on the European Dimension of Education*), *Ugovor o Europskoj uniji* (engl. *Treaty of Maastricht on European Union*), *Zelena knjiga o europskoj dimenziji u obrazovanju*, *Bijela knjiga o obrazovanju i osposobljavanju*, *Lisabonska strategija*, *Education and Training 2020* i *Učenje o EU u školi* (engl. *Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school*).

Također, kronološki je prikaz važan zbog razumijevanja evolucijskog puta koncepta europske dimenzije u obrazovanju, a time su se bavili i mnogi autori u svojim teorijskim i empirijskim radovima (Ryba 1992, Zidarić 1995, Field 1998, Hansen 1998, Barthélémy 1999, Theiler 1999, Ledić i Turk 2012, Resnik Planinc 2012).

Početak razvoja ideje europske dimenzije u obrazovanju seže u 1953. godini, kada je objavljena *Europska kulturna konvencija* (engl. *European Cultural Convention*). Države potpisnice konvencije su se obvezale da će poduzeti odgovarajuće mjere kako bi očuvale i razvile svoj doprinos europskoj kulturnoj baštini kroz poticanje na izučavanje jezika, povijesti i civilizacije svih zemalja članica Europske unije te da će zajednički pridonijeti unaprjeđenju kulturnih aktivnosti. Iako je koncept europske dimenzije u obrazovanju tada bio još daleko, ipak se mogu uočiti određene značajke istog: poticanje višejezičnosti, multikulturalizam i stvaranje zajedničkog (kulturnog) identiteta.

Za povijest Europske unije važni su *Rimski ugovori* iz 1957. koji se, između ostaloga, dotiču i obrazovanja. Naime, prepoznata je potreba za zajedničkom obrazovnom politikom u stručnom usavršavanju nastavnika s ciljem razvoja zajedničkog tržišta. Međutim, koncept

europske dimenzije u obrazovanju počinje se konkretizirati 1973. godine na sastanku Vijeća ministara obrazovanja Europske unije. Europska dimenzija u obrazovanju kao pojam tada se, po prvi put, javlja u izvještaju belgijskog ministra obrazovanja Henrija Jannea pod nazivom „*For Community Policy on Education*“ by Henri Janne. Prema Izvještaju, u poglavlju pod nazivom „*A European dimension in the matter of education*“, obrazovanje bi trebalo imati europsku dimenziju u onim područjima gdje je to moguće – geografija i povijest, te u kontekstu političkog, građanskog i kulturnog obrazovanja. Ovaj dokument bit će ključan za daljnji razvitak europske dimenzije u obrazovanju.

Godinu dana kasnije, 1974. godine, Vijeće Europske Unije se usuglasilo oko zajedničke suradnje u području obrazovanja kroz razvijanje mobilnosti, osnivanje Europskih škola, suradnju visokoškolskih ustanova te je istaknuta važnost poučavanja Europe Europljanima. Na temelju ovih odrednica predstavljen je „*Akcijski program obrazovanja*“ (u sklopu dokumenta *Rezolucija Ministara obrazovanja* iz 1976. godine) čiji su ciljevi promicanje suradnje između obrazovnih sustava država Europe, poboljšanje sadržaja obrazovanja, promicanje učenja stranih jezika te osiguravanje jednakih mogućnosti u obrazovanju za sve.

Zidarić (1999) navodi kako je za razvitak europske dimenzije u obrazovanju važna i *Preporuka komiteta ministara Vijeća Europe država članica o unapređivanju svijesti o Europi u srednjim školama* (1983) (engl. *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States Concerning the Promotion of an Awareness of Europe in Secondary Schools*). Naime, u Preporuci se naglašava kako mladi više ne mogu biti građani samo svoje zemlje, nego i Europe i svijeta, a za to moraju biti obrazovani. Obrazovanje koje im je potrebno treba sadržavati ključne pojmove kao što su: demokracija, ljudska prava, temeljne slobode, tolerancija i pluralizam, međuovisnost i suradnja, ljudsko i kulturno jedinstvo, različitosti, sukobi i promjene. Osim toga, učenje o svijesti o Europi treba obuhvatiti i nenasilno rješavanje sukoba, razgovore o europskoj kulturnoj baštini, doprinosu migracija, očuvanju ekološke ravnoteže i drugo. Potiču se mobilnosti i razne druge aktivnosti međunarodne prirode, korištenje aktivnih istraživačkih metoda te aktivno građanstvo.

Nadalje, Theiler (1999, prema Ledić i Turk, 2016) navodi da je za europsku dimenziju u obrazovanju važan dokument odbora *On A People's Europe* iz 1987. godine pod nazivom *Adonino izvješće* (engl. *The Adonnino Report*, nazvano prema autoru izvješća, Pietro Adonnino, predstavniku talijanske vlade). U poglavlju „Mladi, obrazovanje, razmjene i sport“ obuhvaćeno je nekoliko indikatora europske dimenzije u obrazovanju: poznavanje stranih jezika, odnosno poznavanje minimalno dva strana jezika, od kojih jedan mora biti jezik Europske Zajednice;

mobilnost nastavnika u zemlju čiji jezik podučavaju te mobilnost učenika u zemlje u kojima se govori drugačijim jezikom; suradnja škola i stvaranje mreža škola; europska slika u obrazovanju – obilježavanje Dana Europe i priprema udžbeničkog materijala; suradnja između visokoškolskih institucija te razmjene mladih (Adonnino, 1985).

Napokon, 1988. godine predlažu se mjere za implementaciju europske dimenzije u obrazovanju. U *Rezoluciji o jačanju europske dimenzije u obrazovanju* (engl. *Resolution on the European dimension in education*) stoji da bi se europska dimenzija u obrazovanju trebala implementirati kroz pripremu dokumentacije i poticanje inicijative za njeno uvođenje. Ističe se važnost školskog kurikulumu, kao i stručnog usavršavanja nastavnika. Godinu dana kasnije, 1989. godine, sve se ove ideje objedinjavaju i nastaje *Izješće o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Report on the European Dimension of Education*). „U Izješću su iznesena dva temeljna aspekta europske dimenzije u obrazovanju: (I) da europska dimenzija ne može biti zamjena za neki nastavni predmet i da je težište formiranja svijesti o Europi kod učenika, u nastavi književnosti, povijesti i zemljopisa; te (II) da je učenje stranih jezika *sine qua non* njezina razvoja“ (Ledić i Turk, 2012:262).

Na zasjedanju Odbora ministara Vijeća Europe (1991.) donesena je nova *Rezolucija o europskoj dimenziji u obrazovanju* u kojoj su opisana nastojanja Europske unije u implementaciji ove nove dimenzije unutar obrazovanja: poticati svijest o europskom zajedništvu i identitetu, zauzimanje aktivne uloge od strane mladih, promicati razumijevanje, toleranciju i zajedništvo kroz obrazovne sustave, ali istovremeno i očuvati nacionalne posebnosti.

Još jedna vrlo važna godina za Europsku uniju bila je 1992. kada je u Maastrichtu sklopljen *Ugovor o Europskoj uniji* (engl. *Treaty of Maastricht on European Union*). U poglavlju koje se bavi obrazovanjem definirano je šest ciljeva obrazovanja: „1) razvoj europske dimenzije u obrazovanju posebice kroz poučavanje i širenje jezika zemalja članica; 2) poticanje mobilnosti studenata i nastavnika, između ostalog poticanjem akademskog priznavanja diploma i razdoblja studiranja; 3) promicanje suradnje između obrazovnih ustanova; 4) razmjena informacija i iskustava o pitanjima koja su zajednička obrazovnim sustavima država članica; 5) poticanje razvoja razmjene mladih i razmjene nastavnika/predavača u području obrazovanja; 6) poticanje razvoja obrazovanja na daljinu (čl. 126).“ (Ledić i Turk, 2013:23).

U *Zelenoj knjizi o europskoj dimenziji u obrazovanju* Europske komisije iz 1993. definirani su *opći ciljevi* (npr. jednakost šansi za sve, razvijanje osjećaja odgovornosti, kritičko promišljanje i spremnost na promjene) i *specifični ciljevi škola* u kojima je europska dimenzija

u obrazovanju definirana kao „dodana vrijednost“, koja se očituje kroz doprinos europskom građanstvu (poštivanje različitih kulturalnih i etničkih identiteta, borba protiv šovinizma i ksenofobije, obrazovanje za demokraciju, borba protiv nejednakosti, razvijanje tolerancije i poštivanje različitosti, obrazovanje za građanstvo), podizanje kvalitete obrazovanja (poticanje inovacija, razmjena iskustava i nastavničkih materijala) te kroz pripremu mladih za integraciju u društvo i ulazak na tržište rada. Nakon *Zelene knjige* stvorena je *Bijela knjiga o obrazovanju i osposobljavanju* (1995.) koja potiče cjeloživotno učenje u kojem su uključeni: prepoznavanje kvalifikacija, mobilnost i suradnja, socijalna podrška, poznavanje jezika, ulaganje u obrazovanje i slično.

Godine 2000. postavljen je vrlo ambiciozan cilj u okviru *Lisabonske strategije*, koji se trebao postići u deset godina, a to je da Europa mora postati najdinamičniji i najkonkurentniji gospodarski prostor koji će se temeljiti na znanju, ekonomskom razvoju i socijalnoj koheziji. Konkretnije, strategija se temeljila na osam ciljeva: 1) šire i učinkovitije korištenje novih informacijskih tehnologija; 2) stvaranje europskog prostora za istraživanje i inovacije; 3) dovršetak izgradnje jedinstvenoga unutarnjeg tržišta EU; 4) stvaranje učinkovitih i integriranih financijskih tržišta; 5) jačanje poduzetništva poboljšanjem i pojednostavljenjem regulatornog okruženja poduzeća; 6) jača socijalna kohezija utemeljena na promicanju zapošljavanja; 7) unapređenje vještina i modernizacija sustava socijalne zaštite te 8) održivi razvoj koji bi osigurao dugoročnu kvalitetu života (Kesner-Škreb, 2008:441-442). Nažalost, (preambiciozan) cilj nije postignut zbog preširoko definiranih ciljeva, preopširnog programa te nedovoljne koordinacije i proturječnih prioriteta (Kesner-Škreb, 2008).

Novi strateški okvir izrađen je 2009. godine pod nazivom *Education and Training 2020* čija su četiri glavna cilja, koja se moraju ostvariti do 2020. godine, povezana sa europskom dimenzijom u obrazovanju: „1) ostvariti cjeloživotno učenje i mobilnost; 2) poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja i osposobljavanja; 3) promicati pravednost, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo te 4) poticati kreativnost i inovacije, uključujući poduzetništvo, na svim razinama obrazovanja i osposobljavanja.“ (Ledić i Turk, 2016:25). Ovaj strateški okvir predstavlja suradnju između zemalja članica Europske unije u području obrazovanja i osposobljavanja u sklopu koje zemlje članice mogu razmjenjivati primjere dobre prakse, uzajamno učiti te prikupljati i širiti informacije o uspješnim metodama u obrazovanju.¹¹ Nakon pregleda stanja u zemljama članicama, Europska Komisija i Vijeće donijeli su 2015. godine *Zajedničko izvješće o provedbi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja*

¹¹ Više o strateškom okviru Education and Training 2020 na http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_hr (pristupljeno 8.5.2018.)

i osposobljavanja (ET 2020.) u kojem su opisani novi prioriteti u području obrazovanja i osposobljavanja, a to su: 1) relevantno i visokokvalitetno znanje, vještine i kompetencije razvijene tijekom cjeloživotnog učenja, usmjerene na ishode učenja u svrhu zapošljavanja, inovativnosti, aktivnog građanstva i dobrobiti; 2) uključivo obrazovanje, jednakost, pravednost, nediskriminacija i promicanje građanskih kompetencija; 3) otvoreno i inovativno obrazovanje i osposobljavanje, uključujući potpuno prihvaćanje digitalnog doba; 4) snažna potpora za učitelje i nastavnike, predavače, ravnatelje škola i drugo odgojno-obrazovno osoblje; 5) transparentnost i priznavanje vještina i kvalifikacija radi olakšavanja mobilnosti u svrhu učenja te mobilnosti radne snage; 6) održivo ulaganje, kvaliteta i učinkovitost sustavâ za obrazovanje i osposobljavanje (Europska Komisija, 2015).

Jedan od recentnijih dokumenata Europskog parlamenta koji se bavi europskom dimenzijom u obrazovanju je *Učenje o EU u školi* (engl. *Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school*) iz 2016. godine. Ovom je rezolucijom naglašena važnost europske dimenzije u obrazovanju koja se mora očitovati kroz razne discipline, razine i oblike obrazovanja, istodobno naglašavajući potrebu za širenjem i dubinskim razumijevanjem koncepta koji uzima u obzir njegov kompleksnu, dinamičnu i višeslojnu prirodu, pri čemu je učenje o EU u školi ključna komponenta. Zatim, treba razvijati razumijevanje i poticati privrženost temeljnim vrijednostima Europske unije, kao i širenje znanja o zajedničkoj povijesti i o vrijednosti EU i njezinih država članica koje je ključ za međusobno razumijevanje, miran suživot, toleranciju i solidarnost, kao i razumijevanje načela Europske unije. Europska unija bi trebala biti prisutnija u udžbeničkim materijalima i izvanškolskim aktivnostima, a učitelje se potiče na korištenje participativnih metoda i tehnika poučavanja. Nadalje, naglašava se da bi europska dimenzija u obrazovanju trebala omogućiti učenicima ne samo stjecanje znanja, razvijanje osjećaja pripadnosti i razvijanje europskih građanskih kompetencija, nego i poticati kritičko razmišljanje o Europskoj Uniji, uključujući učenje o temeljnim vrijednostima, vladavini prava i ljudskih prava, upravljanju EU i o procesima donošenja odluka i kako oni utječu na njihove države članice. Kako bi učenici dobili potrebna znanja, ovaj dokument podsjeća na potrebu osiguranja, unapređivanja i proširenja početnog i trajnog, profesionalnog i cjeloživotnog učenja za učitelje i odgojitelje.¹²

Iz ovoga pregleda vidljivo je da se određenje pojma europske dimenzije u obrazovanju suočavalo sa najviše izazova upravo u njegovim počecima, odnosno 80-ih godina. Od početne ideje koja bi se samo spominjala u određenim odlukama, postala je nova obrazovna strategija

¹² Više informacija o Rezoluciji na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P8-TA-2016-0106+0+DOC+PDF+V0//EN> (pristupljeno 25.3.2018)

Europske unije. Europska dimenzija u obrazovanju pojavila se u početnoj ideji očuvanja zajedničke kulturne baštine i poštivanje različitih jezika Europske unije (tada Europske zajednice). Razvila se u tendenciju osnaživanja veza između zemalja članica kroz poznavanje jezika, suradnju škola i mobilnost da bi na kraju postala obrazovna strategija Europske unije čiji je cilj osnažiti europski identitet, ojačati suradnju zemalja članica, povećati kvalitetu obrazovnih sustava te pripremiti pojedinca za miran i participativan suživot u interkulturalnoj (europskoj) zajednici.

U nastavku će se obrazložiti temeljna pojmovna određenja različitih autora koji su interes za istraživanje europske dimenzije u obrazovanju počeli iskazivati tek u kasnim 90-im godinama.

3.2. Pojmovno određenje koncepta europske dimenzije u obrazovanju

Europska dimenzija u obrazovanju kao koncept se od samog početka susreće sa nizom izazova u njenom određenju, od definiranja ciljeva pa sve do ključnih pojmova koje bi europska dimenzija u obrazovanju trebala sadržavati. Razvoj ovog koncepta moguće je pratiti kroz definiranje u različitim dokumentima Europske unije kao što je bilo prikazano u prethodnom potpoglavlju, ali i kroz određenja koja nude različiti autori u svojim teorijskim i empirijskim radovima.

Mnogi su se autori bavili problemom pojmovnog određenja europske dimenzije u obrazovanju (Shennan, 1991; Ryba 1995; Zidarić, 1996; Wahlström, 2010; Ledić i Turk, 2013; Turk i Ledić, 2014; Diestro Fernandez, 2014; Diestro Fernandez i Valle Lopez, 2015; Savvides i Faas, 2016) pokušavajući obuhvatiti njene sastavne odrednice i ciljeve. Međutim, u svakom ponovnom određenju dodavali su se dodatni aspekti uključeni u europsku dimenziju u obrazovanju. Shennan (1991) bavila se europskom dimenzijom u obrazovanju i pitanjem njene implementacije u školskim kurikulumima. Autorica definira europsku dimenziju u obrazovanju kao razvijanje stavova i stjecanje znanja kroz *učenje o Europi, učenje za Europu i učenje u Europi*. U prvom dokumentu Vijeća Europe *Izveštaj o europskoj dimenziji obrazovanja iz 1989. godine*, koji se ciljano bavio europskom dimenzijom u obrazovanju, objašnjenje ovoga koncepta ostalo je na općoj, načelnoj razini u kojoj se obrazlažu sastavnice europske dimenzije u obrazovanju, a temelje se na poštivanju i promicanju različitosti u kulturi, povijesti i zemljopisu (Zidarić, 1996). Nadalje, Zidarić (1996) smatra da se europska dimenzija u obrazovanju formirala kao multilateralni projekt u Vijeću Europe i Europskoj uniji te je rezultat

nastojanja da se pomognu i unaprijede europski integracijski procesi. Ona također inkorporira sva načela djelovanja Vijeća Europe (solidarnost, tolerancija, ljudska prava, demokracija i dr.). Ryba (1995) smatra kako se koncept europske dimenzije u obrazovanju temelji na napetosti između pojma “jedinstva” i “različitosti”. Što se tiče jedinstva, sve veća zajedništva europskih zemalja, kako unutar Unije tako i unutar šire obitelji zemalja Vijeća Europe, jasno zahtijevaju priznavanje europske dimenzije u odgojno-obrazovnom i kurikularnom sadržaju. U kontekstu različitosti, odgojno-obrazovna pitanja poput ovih su upravo pitanja u kojima nacionalne vlade najviše ustrajavaju na održavanju svojih prava i posebnosti.

Philippou (2005) se bavila pitanjem implementacije europske dimenzije u obrazovanju u kontekstu grčko-ciparskog kurikulumu te je izdvojila dva temeljna pristupa u proučavanju europske dimenzije u obrazovanju: *preskriptivni pristup* koji propisuje što je europska dimenzija u obrazovanju i kako bi trebala biti implementirana i *istraživački pristup* koji se bavi pitanjem kako akademska zajednica definira ciljeve, načela i sadržaj europske dimenzije u obrazovanju. U ovom posljednjem pristupu, Philippou je definirala tri kategorije u proučavanju europske dimenzije u obrazovanju. U prvu skupinu pripadaju oni koji podržavaju europsko ujedinjenje i europsku dimenziju u obrazovanju, drugu skupinu čine oni koji odbacuju europsku dimenziju u obrazovanju zbog mogućih eurocentričnih efekata, dok trećoj skupini pripadaju istraživači koji uzimaju u obzir i prednosti i potencijalne opasnosti europske dimenzije u obrazovanju.

Nadalje, Wahlström (2010) je identificirao četiri ključna pokazatelja europske dimenzije u obrazovanju: 1) *znanje* – znanje o ljudskim pravima, povijesti, europskim aktualnostima, europskoj različitosti, kulturnoj baštini, europskom pravu, poznavanje europskih institucija te kako utjecati na europsku zajednicu i politiku; 2) *vještine i kompetencije* – interkulturalne kompetencije i rješavanje sukoba povezanih sa europskim problemima; 3) *stavovi* – stavovi o učenju stranih jezika, povjerenju u europske institucije, zanimanju za Europu, povjerenju u učinkovitost europske politike, poštivanju europske, ali i drugih kulturnih baština te otvorenosti za promjenom mišljenja diljem Europe; 4) *identitet* – osjećaj europskog i regionalnog identiteta.

Pitanjem europske dimenzije u obrazovanju bavila se i Enache (2011), ali u kontekstu rumunjskog obrazovnog sustava. Autorica smatra kako europska dimenzija u obrazovanju omogućava formiranje kulturnog i moralnog identiteta pojedinca te je njena svrha obrazovati građane u duhu europskih vrijednosti (koja uključuju: ljudska prava, slobodu, demokraciju, preuzimanje odgovornosti), promovirajući europsku kulturu, svijest i identitet.

Ledić i Turk (2012), nadalje, smatraju kako je ovaj koncept moguće odrediti kroz četiri skupine indikatora: 1. doprinos razvoju (europskog) društva znanja (razvoj lingvističkih kompetencija, poticanje mobilnosti i međunarodne suradnje, jednakost obrazovnih šansi te razvoj cjeloživotnog učenja); 2. (europske) vrijednosti (interkulturalizam, multikulturalizam, demokracija, ljudska prava, pacifizam, poštovanje različitosti i sl.); 3. različite dimenzije identiteta (lokalni, nacionalni i europski); 4. (suvremene) pristupe učenju.

Diestro Fernandez (2014), nadovezujući se na određenje Rybe (1992), navodi da je europska dimenzija u obrazovanju koncept prepun brojnih političkih i pedagoških konotacija, enigma za obrazovnu politiku čiji su temelji jedinstvo i različitost. Temelji se na razvitku europskog građanstva, nuđenju mogućnosti za poboljšanje kvalitete obrazovanja i na edukaciji mladih tranziciji i integraciji u okviru stjecanja kompetencija. Osim toga, identificirao je i koja su četiri ključna područja implementacije u obrazovnom sustavu: inicijalno i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika, školski kurikulum, nastavni materijali i nastavna sredstva, izvannastavne aktivnosti i školsko vođenje i upravljanje. Važno je naglasiti i da se u samoj biti europske dimenzije u obrazovanju nalaze tri pojma: identitet, interkulturalizam i građanstvo (Diestro Fernandez, 2016).

Savvides i Faas (2016), polazeći od analize određenja koncepta u dokumentima Europske unije, zaključuju da je to ključna strategija obrazovne politike koju su promovirali Europska Komisija i Vijeće Europe sa ciljem promicanja europskog identiteta i pozitivnih stavova za Europu i povećanja znanja mladih ljudi o Europi i Europskoj uniji.

Iz ovog pregleda možemo zaključiti da se određenja europske dimenzije u obrazovanju temelje na usvajanju znanja o Europi s jedne strane te s druge strane, na razvijanju vrijednosti koje Europska unija promovira. Ona se može shvatiti i kao zajednička referentna točka koja ujedinjuje različite obrazovne sustave, pridonosi njihovoj većoj koherentnosti i boljoj suradnji između zemalja članica te čiji je cilj stvoriti odgovornog, aktivnog građanina koji će biti kompetentan za život u multikulturalnoj sredini.

Europska dimenzija u obrazovanju je vrlo složen i specifičan koncept koji je još u procesu razvoja. Budući da zahvaća različita područja kurikuluma i različite dionike odgojno-obrazovnog sustava, u istraživanjima je potreban multidisciplinarni pristup. Sljedeća potpoglavlja donose prikaze dosadašnjih istraživanja europske dimenzije u obrazovanju na europskoj i nacionalnoj razini.

3.3. Prikaz istraživanja o europskoj dimenziji u obrazovanju

Za razliku od nacionalnog, europski znanstveno-istraživački prostor obiluje istraživanjima koncepta europske dimenzije u obrazovanju (Ryba, 1995; Hayden i Thompson, 1997; Convery i Kerr, 2005-6; Hinderliter-Ortlof, 2006; Philippou, 2007; Georgi, 2008; Enache, 2010; Malatesta i Squarcina, 2011; Resnik Planinc, 2012; Diestro Fernandez, 2014; Diestro Fernandez i Valle Lopez, 2015; Savvides i Faas, 2016). Zajednička karakteristika navedenih istraživanja jest da se pretežno ispituje u kojoj su mjeri (i jesu li uopće) u nacionalnim kurikulumima zastupljeni indikatori europske dimenzije u obrazovanju i kako se manifestiraju u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu. Pritom, indikatori europske dimenzije u obrazovanju podrazumijevaju znanja o Europi, odnosno povijesni i geografski aspekti te razumijevanje političke strukture Europske unije. Osim toga, istraživanja upućuju na potrebu razvijanja stavova i vrijednosti koje europska dimenzija u obrazovanju promovira. Convery i Kerr (2005-6) proveli su istraživanje u Velikoj Britaniji u kojem su se ispitivali stavovi učitelja i nastavnika o europskom identitetu, europskoj suradnji, europskoj integraciji i europskoj dimenziji u obrazovanju. Rezultati su pokazali da učitelji imaju negativan stav o višestrukome identitetu (europski, nacionalni i lokalni). Iz ovog nalaza možemo zaključiti da, prije implementacije europske dimenzije u obrazovanju, potrebno je senzibilizirati nastavnike i učitelje o njenoj važnosti i vrijednosti. U suprotnome, učitelji i nastavnici koji ne prihvaćaju europsku dimenziju u obrazovanju, neće ni moći kvalitetno poučavati svoje učenike tome.

Hinderliter-Ortlof (2006) provela je analizu nekoliko različitih nacionalnih kurikuluma sa ciljem otkrivanja jesu li nacionalni i europski identitet u simbiozi ili postoje samostalno te je li cilj kurikuluma znati o Europi ili biti Europljanin. Istraživanje je provedeno na kurikulumima Austrije, Njemačke i Danske. Rezultati su pokazali da, kao i u samom određenju europske dimenzije u obrazovanju, ne postoji jedinstveni pristup u implementaciji u obrazovni sustav. To znači da svaka država, odnosno nacionalna obrazovna politika postavlja različite prioritete u izgrađivanju europskog identiteta. Stoga, veliku ulogu i odgovornost u implementaciji imaju nacionalna obrazovna politika i razina autonomije u školskom vođenju i upravljanju. Pritom, valja naglasiti da se koncept europske dimenzije u obrazovanju shvaća kao dodana vrijednost obrazovnom sustavu, a europski se identitet razvija uz nacionalni.

Enache (2010) je u Rumunjskoj provela istraživanje u kojem se ispitivalo kako učenici uče biti slobodni, odnosno kako shvaćaju koncepte slobode i demokracije, koji su jedni od temeljnih europskih vrijednosti. Rezultati su pokazali da je demokracija povezana sa slobodom,

pravom i poštovanjem prava, disciplinom, tolerancijom, razumijevanjem i poštovanjem drugih, jednakostima i ljudskim pravima. Sloboda se shvaća kao biti u mogućnosti izraziti vlastito mišljenje i biti potpuna osoba bez vanjskih ograničenja. Iz rezultata ovoga istraživanja, moguće je zaključiti da su učenici upoznati sa temeljnim vrijednostima koje Europska unija promovira što pridonosi procesu implementacije europske dimenzije u obrazovanju.

U susjednoj Italiji, analizom udžbeničke građe osnovnih škola bavili su se Malatesta i Squarcina (2011). Njihov je cilj bio istražiti kako je u udžbenicima prezentirana Europska unija, a kako Turska, kao primjer zemlje kandidatkinje. Zaključci upućuju da je Europa prikazana kao vrlo dobro definiran prostor koji se nalazi unutar „prirodnih“ geografskih granica. Također, prikazana je kao multinacionalna skupina građana povezanih sustavom vrijednosti, tradicijom i kulturnim osobinama. Sa druge strane, Turska, kao zemlja koja nije članica Europske unije, uvrštena je u „druge“ zemlje koje često nemaju ime na karti ili se poimaju kao siromašnije. Ovakav pristup prikazivanja Europske unije i „ostalih“ zemalja mogao bi poimanje europskog identiteta i odnosa prema zemljama koje nisu članice Europske unije odvesti u krivi smjer, odnosno moglo bi se kod učenika razviti negativno poimanje zemalja koje nisu članice Europske unije.

Resnik Planinc (2012) bavila se europskom dimenzijom u slovenskom obrazovnom sustavu analizirajući kurikulumu geografije. Temeljem rezultata istraživanja zaključila je da je upravo geografija najpogodniji predmet koji pruža učenicima znanja o Europi. Osim geografije, važni su i povijest, sociologija, engleski jezik i društvene znanosti. Rezultate ovog istraživanja podupiru i ranije usvojeni dokumenti Europske unije, poput „*For Community Policy on Education*“ by Henri Janne i *Izvešće o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Report on the European Dimension of Education*). Naime, u ovim se dokumentima preporuča promoviranje europske dimenzije u obrazovanju upravo kroz književnost, povijest i geografiju. Diestro Fernandez (2014) je u svojoj analizi koncepta europske dimenzije u obrazovanju izdvojio četiri ključna područja integracije: usavršavanje nastavnika, kurikulum i izvori za učenje, projekti i suradnja škola te školsko vođenje i menadžment. Također, tri ključna elementa europske dimenzije u obrazovanju jesu identitet, interkulturalizam i građanstvo. Uvođenje europske dimenzije u „školske klupe“ temeljilo bi se upravo na razvitku identiteta, interkulturalizma i poticanju aktivnog građanstva.

Europska dimenzija u obrazovanju pruža istraživačima širok spektar obrazovnih tema i istraživačkih perspektiva. Iz ovog kratkog prikaza recentnijih istraživanja može se zaključiti da istraživanja o europskoj dimenziji u obrazovanju obuhvaćaju analizu nacionalnih školskih kurikuluma i preduvjete za implementaciju europske dimenzije u obrazovanju, kao i stavove i

vrijednosti koji se promoviraju kroz sustav obrazovanja. Rezultati istraživanja upućuju na daljnji rad na implementaciji europske dimenzije u obrazovanju, ali i na pripremi i edukaciji svih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

3.4. Europska dimenzija u obrazovanju u nacionalnom kontekstu

Kao što je već prije spomenuto, europska dimenzija u obrazovanju nudi širok spektar tema za istraživanje, od nacionalnih kurikuluma i kompetencija učitelja do pitanja identiteta. Nacionalno istraživačko područje ne obiluje istraživanjima koja su se bavila europskom dimenzijom u obrazovanju i izazovima u njejoj implementaciji, ali postoje mnoga istraživanja koja su se bavila nekim njenim aspektima (Bjelajac i Pilić 2004; Ilišin i Mendeš 2005; Vican, 2006; Štulhofer, 2007; Hrvatić i Sablić, 2008; Sučević, Cvjetićanin i Sakač, 2011; Ledić i Turk 2013; Turk i Ledić, 2014; Radin, 2015; Ledić, Miočić i Turk, 2016; Miočić i Turk, 2017) poput naklonjenosti Europskoj uniji, razvijanje europskog identiteta i promicanja europskih vrijednosti te analizom nacionalnog kurikuluma.

Ilišin i Mendeš (2005) istraživale su naklonjenost hrvatskih državljana ulasku Hrvatske u Europsku uniju. Zaključilo se da „popularnost“ ulaska, bilo pozitivna ili negativna, uvijek varira te na to utječu različiti vanjski čimbenici, odnosno očekivanja građana od ulaska u Europsku uniju (veće mogućnosti za putovanja i za studiranje, ali i veći troškovi integracije Hrvatske u Europsku uniju, strah od pogoršanje položaja poljoprivrednika i od veće nezaposlenosti, povećanje stope kriminala i slično) . Također, autorice vide mlade ljude kao veliki resurs i pomoć u ulasku Hrvatske u Europsku uniju. Iz sadašnje perspektive, budući da je Hrvatska ušla u Europsku uniju, mladi mogu predstavljati veliki potencijal u adekvatnom razvoju Hrvatske u duhu Europske unije. Također, bilo bi poželjno istražiti kakav je stav hrvatskih državljana o Europskoj uniji nakon pristupanja Hrvatske zajednici, a posebice kakav je stav mladih ljudi budući da upravo oni predstavljaju veliki potencijal u razvoju države.

Vican (2006) se bavila europskim vrijednostima u odgojno-obrazovnom procesu, pritom naglašavajući kako se, u stvaranju nacionalnog kurikuluma, mora krenuti od školske kulture i njenih vrijednosti. Također, autorica smatra da je školama bitan veći stupanj autonomije kako bi prilagodili kurikulum te identificirali elemente koji čine kulturu škole. O važnosti veće decentralizacije škola govore i rezultati PISA i TALIS istraživanja, koja su pokazala da su uspješniji oni obrazovni sustavi u kojima je provedena veća decentralizacija (OECD, 2013, 2014 prema Kovač, Rukavina Kovačević i Rafajac, 2017). Hrvatski obrazovni

sustav je još nedovoljno decentraliziran i, da bi škole mogle poboljšati svoj rad, potrebna im je veća autonomija u odlučivanju.

Nadalje, Štulhofer (2007) se bavio euroskepticizmom te je zaključio da su istraživanja u Hrvatskoj pokazala da se u razdoblju od 2000. do 2004. godine euroskepticizam povećao sa 20% na otprilike 40%. U ovome kontekstu, bilo bi poželjno istražiti razloge tome, odnosno zbog čega se nepovjerenje prema institucijama Europske unije povećao. Nadalje, autor daje nekoliko smjernica u procesu smanjenja euroskepticizma. Kako bi se postotak euroskepticizma smanjio potrebno je: 1) kontinuirano informiranje o Europskoj uniji, procesima integracije i tijeku pregovora koji predstavljaju temelj za razumijevanje i prihvaćanje EU te suzbijanje euroskepticizma; 2) provođenje mjera kojima se unaprjeđuje povjerenje građana u nacionalne institucije kao iznimno važno područje djelovanja Vlade. Naime, rast povjerenja u državne institucije označavalo bi rast povjerenja i u europske institucije i 3) ostvarivanje sociokulturne protuteže nacionalnoj isključivosti.

Za razliku od prethodno prikazanih istraživanja koja su se bavila nacionalnom percepcijom Europske unije, Hrvatić i Sablić (2008) bavili su se prikazom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kurikulumu. Budući da škola može znatno utjecati na razvijanje stavova učenika, potrebno je uvrstiti interkulturalizam u nacionalni kurikulum kroz sadržaje poput demokratskog društva, suzbijanja predrasuda, poštovanja različitosti i prava na jednakost, aktivnom sudjelovanju učenika i roditelja u nastavi, koje bi provodili dobro pripremljeni i interkulturalno kompetentni učitelji. Budući da će učitelji i nastavnici poučavati učenike različitih kulturnih podrijetla, iznimno je važno da postanu svjesni individualne kulturne perspektive te da mogu razmišljati o oblicima kulturne različitosti. Polazeći od zaključaka autora, valjalo bi istražiti koliko su mladi učitelji i nastavnici doista interkulturalno kompetentni te je li ih studij pripremio za rad u multikulturalnoj sredini.

Sučević i suradnici (2011) su istraživali obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja za stjecanje kompetencija. Zaključili su da nastavnici danas rade u vrlo dinamičnom i promjenjivom vremenu te moraju biti istraživači, profesionalci, suradnici sa visokim stupnjem autonomije te etični. U ovom kontekstu, proizašla je potreba za cjeloživotnim učenjem, odnosno važno je da kreatori obrazovnih politika budu jasni u određivanju uloge nastavnika i da u skladu s tim, kreiraju programe stručnog usavršavanja. Također, bilo bi poželjno utvrditi osiguravaju li studijski programi nastavničkih profesija stjecanje kompetencija potrebnih za rad u dinamičnom i promjenjivom okruženju.

U tom kontekstu, Ledić, Staničić i Turk (2013) su u svome istraživanju ispitivali stavove školskih pedagoga o potrebnim kompetencijama za njihov rad. Rezultati su pokazali da

pedagozi smatraju kompetencije europske dimenzije u obrazovanju najmanje važne za njihov svakodnevni rad te da visokoškolsko obrazovanje i programi stručnog usavršavanja ne pridonose razvoju tih kompetencija (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Slične rezultate dobili su i u sljedećem istraživanju u kojem su ispitivani stavovi studenata pedagogije Republike Hrvatske o kompetencijama europske dimenzije u obrazovanju. Naime, studenti najmanje važnima za svoj budući profesionalni angažman percipiraju upravo kompetencije povezane s europskom dimenzijom u obrazovanju te ističu da je studij tek djelomično doprinio razvoju tih kompetencija (Turk i Ledić, 2013). U istraživanju u kojem su se ispitivali informiranost, razumijevanje i stavovi studenata nastavnčkih i učiteljskih studija Sveučilišta u Rijeci o europskoj dimenziji u obrazovanju, zaključilo se da studenti ipak imaju pozitivan stav spram europske dimenzije u obrazovanju, ali uglavnom nisu dovoljno informirani (Turk, Miočić, Marinović, Turković i Ledić, 2015). Ovi rezultati upućuju da su studenti ipak osvijestili važnost europske dimenzije u obrazovanju za njihov budući rad, no valjalo bi poraditi na studijskim programima koji, prema rezultatima istraživanja, ne pružaju dovoljno informacija o ovoj tematici.

Jedan od aspekata europske dimenzije u obrazovanju je razvijanje europskog identiteta, čime su se bavili Bjelajac i Pilić (2004). Istraživali su kako studenti shvaćaju identitet i otkrili da se ispitanici najčešće poistovjećuju s mjestom u kojem žive. Gotovo deset godina kasnije, autorica Sršen (2013) je provela slično istraživanje u kojem je istraživala prisutnost europskog identiteta uspoređujući ga sa nacionalnim identitetom. Autorica je zaključila da europski identitet nije temeljen na jedinstvenoj europskoj povijesti jer ona kao takva ne postoji i to ga razlikuje od nacionalnog identiteta koji se temelji na zajedničkoj prošlosti, iskustvima, sjećanjima i kulturi. Europskoj uniji, kao nadnacionalnoj organizaciji, nedostaje upravo identitet te bi se na tome trebalo poraditi. Iz ovoga je moguće zaključiti da su rezultati istraživanja vrlo slični iako se radi o odmaku od desetak godina. Na našem je prostoru vrlo razvijen lokalni identitet, dok je europski identitet pomalo nepoznati konstrukt koji još nema jasne i čvrste temelje na kojima bi se trebao izgraditi.

Temeljem prikazanog, vidljivo je da su ispitanici gotovo svi dionici odgojno-obrazovnog sustava osim ravnatelja. Naime, ravnatelji kao rukovoditelji škola su itekako važni u kontekstu implementacije europske dimenzije u obrazovanju. Oni su također vrlo usko povezani sa aktualnom obrazovnom politikom te su, uz učitelje, nastavnike i stručne suradnike, nositelji neposrednog odgojno-obrazovnog procesa te odgovorni za uvođenje promjena i inovacija u odgojno-obrazovni sustav.

4. ULOGA RAVNATELJA I EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU

4.1. Uloga ravnatelja

U posljednje vrijeme školski se sustav suočava s nizom promjena i inovacija, među kojima je i uvođenje europske dimenzije u obrazovanju. Među svim dionicima odgojno-obrazovnog sustava, ravnatelj ima višestruku i ključnu ulogu u donošenju inovacija te je ujedno odgovoran za razvoj škole.

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, oni su poslovodni i stručni voditelji škole. To znači da vode školu, ali i motiviraju djelatnike škole na napredak, potiču suradnju, izgrađuju povjerenje i zajednički duh te upravljaju sukobima. Svaki ravnatelj treba posjedovati određene vještine i sposobnosti za uspješno vođenje škole, poboljšanje cjelokupnog rada škole te za prepoznavanje određenih problema s kojima se suočavaju zaposlenici ustanove. Uspješni ravnatelji „stvaraju osjećaj povjerenja te svojom vizijom i entuzijazmom omogućuju usmjeravanje procesa. Predodžbu uspješne ustanove artikuliraju korištenjem bezbrojnih mogućnosti, stvarajući ozračje očekivanja i uzbuđenje vezano uz mogućnost ispunjenja očekivanog.“ (AOO, 2009:44)

Rezultati nekih istraživanja (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999 i Spillane, Halverson i Diamond, 2004), koji su se bavili percepcijom uspješne uloge ravnatelja, pokazali su da je ravnatelj u određenim situacijama individualni vođa, dok je u nekim drugim situacijama odgovornost vođenja raspoređena i na učitelje. Također, u određenim situacijama, ulogu vođe preuzimaju pojedinci koji nisu striktno povezani sa nekom formalnom funkcijom vođe (ravnatelj, učitelj mentor, školski odbor i sl.), ali je pritom ravnatelj imao važnu ulogu u nadgledanju i podupiranju rada. Konačno, rezultati prethodno navedenih istraživanja pokazali su i da poticanje od strane ravnatelja uvelike utječe na učinkovitost timskog rada (Buchberger, 2016). Dakle, za učinkovito školsko vođenje potreban je timski rad, ali ipak važnu ulogu ima ravnatelj kao „vođa tima“ u usmjeravanju i podupiranju.

U ovome kontekstu, jedna od ravnateljevih bitnih zadaća je povećavanje interesa učitelja za sudjelovanjem u donošenju odluka koje se temelji na demokratskim načelima i suradničkim odnosima (Choi Wa Ho, 2010). Europska dimenzija u obrazovanju podrazumijeva izgradnju vizije škole i uvođenje promjena i inovacija u rad škole te je ravnateljeva uloga u

ovome procesu od ključne važnosti, što potvrđuju i mnogi autori. Blažević (2014), na temelju različitih istraživanja, kao ključne odrednice rukovođenja navodi sposobnost motivacije, poticanja primjerene komunikacije te razvijanja komunikacijskih vještina. Zatim, važna je sposobnost izgradnje korektnih međuljudskih odnosa i poticanje timskog rada, izgradnja zajedničke vizije, uvođenje promjena i inovacija, poticanje i stvaranje uvjeta za stručno usavršavanje djelatnika te stvaranje uvjeta za što bolji ugled škole. Jukić (2012) nadalje smatra da uspješan menadžer obrazovanja (ravnatelj) mora uzeti u obzir formalne, specifične i simbolične aspekte škole u svome radu. Smatra da kompetentan vođa ima dobre interpersonalne vještine koje se očituju u njegovoj dostupnosti, prijaznosti, vrsnosti u komunikaciji. Dodaje da je ravnatelj taj koji motivira djelatnike i rješava probleme. Staničić (2002) navodi kako ravnatelj mora imati tehničke, socijalne i konceptualne vještine. Tehničke vještine podrazumijevaju stručnu kompetenciju, socijalne pak komunikaciju, poticanje na rad i motivaciju, a konceptualne se odnose na sposobnost ravnatelja za širi kontekst uloge škole, uključujući i niz vanjskih čimbenika koji na školu utječu.

Staničić (2006) se također bavio i analizom ljudskog potencijala u hrvatskom školstvu te zaključio da je ravnatelj ključan u upravljanju ljudskim potencijalom (u područjima planiranja potreba, pribavljanja i selekcije, motiviranja i nagrađivanja te obrazovanja i razvoj zaposlenih). Međutim, autor zaključuje da bi se trebala provesti kvalitativna analiza kako bi se utvrdilo što bi trebalo učiniti kako bi se dobio odgovarajući potencijal za planirane promjene i razvoj školstva. Što znači da bi, za njihovo uvođenje, trebali imati stručnjake u nastavi. Osim toga, trebalo bi također utvrditi osposobljenost ravnatelja za provođenje strukturnih promjena u obrazovanju.

Peko, Mlinarević i Gajger (2009) su ispitivale percepciju učinkovitosti vođenja, školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti škole i zadovoljstva poslom kod stručnih suradnika škola (pedagog, psiholog i defektolog) te učitelja i nastavnika. Zaključile su da, u kontekstu vođenja škole, ispitanici su bili osrednje zadovoljni u uvođenju inovacija i promjena. Razlog tome vide u stručnosti uvođenja promjena stručnih suradnika, no hoće li se promjene uvesti uvelike ovisi o ravnateljevom stavu prema tome. Što se tiče uvažavanja inicijative i dopuštanju slobode i samostalnosti nastavnika, rezultati su pokazali da ravnatelji nisu u značajnoj mjeri spremni na dopuštanje autonomije nastavnika. Još jedan zabrinjavajući nalaz se pojavio u ovome istraživanju. Naime, ustanovilo se da škole nemaju jasnu viziju i cilj kojem teže, a da bi stvorili uvjete za bolju budućnost, moraju imati itekako jasnu viziju. Valja pritom naglasiti da je autonomija škole vrlo važna u procesu uvođenja inovacija, ali je važna i

autonomija nastavnika u uvođenju promjena u njihov rad. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da je veći stupanj autonomije potreban školama, ali i nastavnicima u vlastitome radu.

Matijević Šimić (2011) prepoznala je važnost motiviranja djelatnika škola od strane ravnatelja te je, sukladno tome, istraživala koje motivatore i demotivatore ravnatelji koriste u svome radu, te postoje li razlike s obzirom na spol, stupanj obrazovanja i dužinu radnog staža. Na temelju dobivenih rezultata, autorica je zaključila da postoje različiti tipovi ravnatelja: od onih koji dominantno koriste i motivatore rada i motivatore odnosa prema suradnicima do onih koji dominantno koriste demotivatore rada. Ipak, najveći broj ravnatelja koristi i motivatore odnosa i motivatore rada. Iz ovog nalaza možemo zaključiti da ravnatelj ima veliku ulogu u motiviranju svojih djelatnika, a u kojoj mjeri će motivacija biti prisutna, uvelike ovisi o stavu i osobnosti samog ravnatelja.

Međutim, ravnatelji ne djeluju kao motivatori samo na učitelje, već i na učenike. Bruggencate, Luyten, Scheerens i Slegers (2012) u svome istraživanju su zaključili da ravnatelji posredno djeluju na učenička postignuća kroz svoj utjecaj na školsku kulturu i školsku organizaciju. Ravnatelj koji su uspješni u kvalitetnom obavljanju svoje uloge koriste uvijek iste aktivnosti koje možemo podijeliti u četiri kategorije: (a) razvijanje školske vizije i davanje smjernica, (b) razumijevanje ljudi i poticanje na njihov profesionalni razvoj, (c) redizajniranje organizacije te (d) upravljanje nastavom i programima učenja (Bruggencate i sur., 2012).

Iz istraživanja kojeg su proveli Ledić i Turk (2014), proizlazi preporuka o daljnjim istraživanjima ravnateljeve uloge u kontekstu implementacije europske dimenzije u obrazovanju. Ravnateljeva uloga je striktno povezana sa upravljanjem i vođenjem škola, a da bi škole bile spremne prihvatiti europsku dimenziju u obrazovanju, potrebno je dopustiti njihovu veću autonomiju, a samim time povećati i stupanj decentralizacije školstva. Tome u korist ide i zaključak PISA i TALIS istraživanja: uspješniji su oni obrazovni sustavi u kojima je provedena veća decentralizacija te škole koji imaju veći stupanj autonomije u donošenju odluka (OECD, 2013, 2014 prema Kovač, Rukavina Kovačević i Rafajac, 2017).

U hrvatskom se prostoru Blažević (2014) bavila istraživanjem uloge ravnatelja te zaključila da su nastavnici uglavnom zadovoljni realizacijom rukovodeće uloge ravnatelja u našim školama te da tu ulogu promatraju kroz fleksibilnost i autoritativnost ravnatelja. Najviše su zadovoljni time kako ravnatelji brinu o razvoju i ugledu škole u široj društvenoj zajednici te kako vode računa o stručnom usavršavanju djelatnika, a najmanje su zadovoljni uvođenjem inovacija i promjena u školama te načinima motiviranja djelatnika (Blažević, 2014). Problem uvođenja inovacija i promjena nije novost u našem školstvu. Razlozi tome može biti premala

decentralizacija i autonomija škole u odlučivanju ili pak, nezainteresiranost, neinformiranost i nekompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika u njihovom samom uvođenju.

Varga i sur. (2016) su analizom hrvatskih dokumenata koji se bave rukovođenjem školstva zaključile da postoji težnja za sve većom decentralizacijom školstva i da se, u skladu s tim, mijenja i uloga ravnatelja. Ministarstvo kreira okvir unutar kojeg ravnatelj djeluje, ali je on odgovoran za učinkovitost škole kojom rukovodi. Prepoznata je i potreba profesionalizacije uloge ravnatelja kako ona više ne bi bila samo funkcija, već i zanimanje koje donosi sve veći stupanj odgovornosti. Autonomija i decentralizacija zahtijevaju i promjenu uloge ravnatelja koja više nije isključivo instruktivna već postaje transformacijska.

Ritacco i Bolívar (2018) bavili su se istraživanjem profesionalnog identiteta španjolskih ravnatelja te su zaključili da oni poimaju svoj identitet kao vrlo krhak i nestabilan. Ipak, ravnatelji se prepoznaju u ulogama temeljnih generatora prijedloga i inicijativa, koordinatora ljudskih resursa, posrednika sukoba, agenata za koheziju te preuzimaju ulogu kreatora pozitivne radne klime.

Uloga ravnatelja je doista zahtjevna i kako bi ostvarili svoju viziju, ravnatelji se suočavaju sa velikim izazovima. Uspješan rukovoditelj (ravnatelj) mora biti istovremeno i fleksibilan i autoritativan. Fleksibilnost je nužna za prilagođavanje okolini te za stvaranje kvalitetnih međusobnih odnosa, a autoritativnost je poželjna odlika svakog dobrog vođe. Nadalje, uvođenje i implementiranje inovacija zahtjeva veći stupanj decentralizacije školstva i veću autonomiju škola, no hoće li se inovacije uvesti, uvelike ovisi i o stavu ravnatelja, čija je jedna od zadaća uvođenje inovacija u rad vlastite škole. Ovaj pregled istraživanja podupire shvaćanje uloge ravnatelja kao ključnog u prihvaćanju i uvođenju promjena u obrazovanju. Na tom tragu, europska dimenzija u obrazovanju predstavlja važnu promjenu i inovaciju u školstvu. Implementiranje europske dimenzije u obrazovanju ovisi u velikom djelu i o stavovima i informiranosti ravnatelja. Europska dimenzija u obrazovanju ne obuhvaća samo promjenu kurikulumu i udžbeničke građe, već i kreiranje pozitivne školske klime koja će promovirati vrijednosti poput demokracije, poštivanja ljudskih prava i različitosti, interkulturalizma i aktivnog građanstva te naposljetku i kreiranje europskog identiteta. U ovome kontekstu, stavovi i informiranost ravnatelja o europskoj dimenziji u obrazovanju od iznimne su važnosti, a u našem znanstveno-istraživačkom prostoru ovaj aspekt je i dalje relativno neistražen. Iz svega navedenog proizlazi jasna potreba za istraživanjem percepcije ravnatelja o europskoj dimenziji u obrazovanju kao inovacije i promjene koja će unaprijediti hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

5. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA

Nacionalni obrazovni sustav suočava se sa nizom promjena, među kojima je i implementacija europske dimenzije u obrazovanju. U tom kontekstu, ravnatelj ima ključnu ulogu u stvaranju vizije škole te kvaliteta njegovog rada utječe, između ostaloga, i na kvalitetu rada nastavnika i učitelja. Nadalje, on je ključan dionik u procesu donošenja inovacija i promjena u školi, što potvrđuju prikazana istraživanja. Europska dimenzija u obrazovanju, za nacionalni sustav, predstavlja svojevrsnu inovaciju koju je donijelo članstvo Hrvatske u Europskoj uniji te se ona nastoji implementirati u rad škola. U tom kontekstu i polazeći od preporuka koje su proizašle iz istraživanja kojeg su proveli autori Ledić i Turk (2014), prepoznata je potreba za istraživanjem stavova ravnatelja o implementaciji europske dimenzije u nacionalnom obrazovnom sustavu. Ovo istraživanje predstavlja nastavak rada na istraživanju o europskoj dimenziji u obrazovanju koja se provodi u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi“ kojeg podupire Sveučilište u Rijeci. U akademskoj godini 2014./2015., za potrebe kolegija *Europska dimenzija u obrazovanju*¹³, koji je također povezan s radom na spomenutom projektu, studenti su na prvoj godini diplomskog studija proveli intervjue s ravnateljima osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj, čiji je cilj bio analizirati pretpostavke za uključivanje Hrvatske u Europski obrazovni prostor. Pritom su od ključne važnosti bili stavovi, mišljenja i iskustva ravnatelja zaposlenih u osnovnim i srednjim školama. Ovo istraživanje predstavlja nastavak analize dobivenih podataka iz provedenih intervjua akademske godine 2014./2015. te njegovo proširivanje s dodatnih deset intervjua s ravnateljima zaposlenima u osnovnim i srednjim školama Istarske županije.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi stavove, informiranost i iskustva ravnatelja osnovnih i srednjih škola o implementaciji europske dimenzije u obrazovanju. U istraživanju se koristio kvalitativni pristup koji je omogućio da se razumiju stavovi, razlikuju potencijalno različite razine informiranosti o aktualnim obrazovnim politikama Europske unije i o nacionalnim obrazovnim politikama, kao i dobivanje uvida u različita iskustva sudionika istraživanja, odnosno na koji se način europska dimenzija u obrazovanju promovira u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Kvalitativni pristup omogućuje, nadalje, dobivanje

¹³ Kolegij *Europska dimenzija u obrazovanju* je obavezan kolegij na prvoj godini diplomskog jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, čija je nositeljica prof. dr. sc. Jasminka Ledić.

širega i detaljnijega uvida u cjelokupno poimanje europske dimenzije u obrazovanju iz perspektive ravnatelja.

Ovo se istraživanje dominantno temeljilo na fenomenološkom pristupu. Glavna značajka fenomenologije je subjektivitet prema kojoj je čovjek epistemološki subjekt koji pridaje značenje svijetu (objektu) (Levering, 2006 prema Ledić i Brajdić Vuković, 2017). To ujedno znači da svako ljudsko biće ima vlastiti pogled na stvarnost koji je uokviren njegovim vlastitim iskustvom. Iz toga proizlazi sljedeća važna značajka fenomenologije, a to je fenomenološka redukcija (Moran, 2000 prema Ledić i Brajdić Vuković, 2017). Fenomenološka se redukcija odnosi na prikupljanje spoznaja koje se temelje na neosuđujućoj svjesnosti o svijetu. Drugim riječima, kada pokušavamo razumjeti fenomen prezentiran u življenom iskustvu, moramo se oduprijeti od osobnih prosudbi, znanstvenih objašnjenja i koncepata te mišljenja da su naši sudovi istiniti (Ledić i Brajdić Vuković, 2017).

U kontekstu ovog istraživačkog problema, fenomenološki pristup omogućio je da se spoznaju različiti stavovi i percepcije o europskoj dimenziji u obrazovanju te što, za ravnatelje, predstavlja ovaj koncept.

5.1. Uzorak

U istraživanju, kojeg su proveli studenti prve godine diplomskog studija pedagogije tijekom akademske godine 2014./2015., uzorak su sačinjavali slučajno odabrani ravnatelji osnovnih i srednjih škola bez obzira na spol, obrazovanje i radni staž. Uzorak su sačinjavali ravnatelji Primorsko-goranske županije u najvećem djelu, međutim u istraživanju su sudjelovali i ravnatelji Međimurske, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Bjelovarsko-bilogorske, Vukovarsko-srijemske i Istarske županije. Podaci su prikupljeni putem strukturiranih intervjuja u razdoblju od ožujka do svibnja 2015. godine te je provedeno ukupno 31 intervju. Za potrebe diplomskog rada provedeno je još 10 intervjuja u razdoblju od travnja do svibnja 2018. godine te su u istraživanje bili uključeni ravnatelji osnovnih i srednjih škola Istarske županije. Analizirano je ukupno 41 intervju. U intervjuima je sudjelovalo ukupno 34 žena i 7 muškaraca od kojih je bilo 32 ravnatelja osnovnih škola i 9 ravnatelja srednjih škola.

5.2. Postupci prikupljanja podataka

U provedbi intervjua koristio se protokol s pitanjima koji je bio izrađen i korišten u intervjuiima sa ravnateljima u sklopu istraživačkog zadatka na kolegiju *Europska dimenzija u obrazovanju* provedenog u akademskoj godini 2014./2015. Protokol je sadržavao 14 pitanja s pripadajućim potpitanjima te je trajanje intervjua u prosjeku bilo oko 30 minuta.

Uz prikupljene podatke iz intervjua, dodani su i podaci o radnom iskustvu te radi li se o osnovnoj ili srednjoj školi.

Intervjui su transkribirani vjerno kako su i provedeni. Pri provedbi istraživanja, poštivali su se svi etički standardi društvenih istraživanja. Prije samog početka intervjua, sudionicima se, putem obrasca o suglasnosti, opisao cilj i proces istraživanja, zajamčilo da će se sa svim podacima pristupati povjerljivo te da nitko osim istraživača neće biti upoznat sa identitetom sudionika istraživanja, ni u fazi pristupa sudionicima, ni u kasnijem pohranjivanju podataka ili analizi. Sudionicima je također zajamčeno da će se pozornost pridati i otklanjanju mogućnosti otkrivanja identiteta. U toj namjeri, podaci sudionika su šifrirani te su u analizi korištene isključivo njihove šifre koje se sastoje od oznake spola i škole (osnovna ili srednja škola): *M_OŠ* – muško; osnovna škola; *M_SŠ* – muško; srednja škola; *Ž_OŠ* – žensko; osnovna škola; *Ž_SŠ* – žensko; srednja škola.

5.3. Metoda analize podataka

Nakon inicijalnog kodiranja i upoznavanja sa sadržajem transkripata, pristupilo se tematskoj analizi koja je bila vođena podacima iz transkripata. Rezultat tematske analize predstavlja tematska mreža koja se sastoji od tri nadređena područja: stavovi, informiranost i iskustva te od pripadajućih dimenzija i kategorija. U tom kontekstu, definirane su tri razine (Attride-Stirling, 2001): 1) temeljne teme koje se pojavljuju u tekstu, odnosno u transkriptima intervjua; 2) organizirajuće teme koje predstavljaju grupiranje i sumiranje temeljnih tema te 3) globalne teme ili nadređena područja. Tematska mreža predstavljala je temelj za daljnju analizu podataka. U dodatnom kodiranju i klasificiranju korišten je program za kvalitativnu analizu podataka MaxQDA pomoću kojeg su podaci razmješteni pripadajuće dimenzije i šira područja. U Tablici 1. prikazana je tematska mreža koja je proizašla iz kodiranih tekstova.

Tablica 1. Struktura tematske mreže

PODRUČJE	KATEGORIJA	DIMENZIJA
STAVOVI	Promjene su potrebne u nacionalnoj obrazovnoj politici	Promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu su se odavno trebale dogoditi
		Promjene su potrebne, ali treba sačuvati ono što je dobro u obrazovnom sustavu
		Nacionalna obrazovna politika nastoji uskladiti svoje obrazovne ciljeve s onima Europske unije
	Ravnateljeva uloga u uvođenju promjena je ključna, ali postoje razlike u načinu sudjelovanja u promjenama	Ravnatelj je nositelj promjena u školi
		Ravnatelj je sljedbenik promjena, njegova je uloga dominantno podržavajuća
	Škole vode računa o učenju stranih jezika	Vodi se dovoljno računa o jezičnim kompetencijama
		Učenici bi trebali poraditi na jezičnim kompetencijama
		Strani jezici su dovoljno zastupljeni, ali treba poraditi na razvijanju kompetencija materinskog jezika
	Mobilnost je vrlo poželjno iskustvo koje pridonosi kvaliteti rada ravnatelja i kvaliteti nacionalnog obrazovnog sustava	Mobilnost je vrlo korisna za sve dionike odgojno-obrazovnog sustava
		Mobilnost pridonosi kvaliteti obrazovnog sustava
		Mobilnost pridonosi kvaliteti rada ravnatelja
	Europski identitet čine (europske) vrijednosti, pripadnost europskoj kulturi i geografska pripadnost Europi	Europski identitet se temelji na posjedovanju europskih vrijednosti i pripadnosti europskoj kulturi
		Europski identitet kao geografska pripadnost; pripadnost Europi i širenje granica
	Pripadnost je vrlo složen koncept kojeg ravnatelji povezuju s različitim mjestima, od lokalne do globalne razine	Ravnatelj kao građanin svijeta
		Ravnatelj kao građanin Europe
		Ravnatelj kao građanin Hrvatske
		Ravnatelj kao građanin mjesta u kojem živi
	Učenici bi trebali usvajati više informacija o Europskoj uniji te razvijati svijest o europskom građanstvu	Učenici sebe različito vide: od dominantno lokalne pripadnosti do dominantno globalne pripadnosti
		Nemaju dovoljno informacija o pravima i mogućnostima kao građani EU
		Kroz školske programe usvajaju samo osnovne informacije o

		Europskoj uniji; europske vrijednosti nisu dovoljno zastupljene
		Svi su odgovorni za podizanje svijesti o europskom građanstvu, ali najveću ulogu imaju škola i obitelj
ISKUSTVA	Članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo je određene promjene u obrazovni sustav, ali one nisu implementirane u rad svih škola	Postoje promjene koje se temelje na projektima, razmjenama i digitalizaciji
		Ne postoje promjene u nacionalnom sustavu koje bi se mogle povezati sa članstvom Hrvatske Europskoj uniji
	Europske vrijednosti u obrazovnom sustavu su prisutne, ali se promoviraju na različite načine	Škole nastoje promovirati europske vrijednosti kroz različite aktivnosti Škole nastoje promovirati europske vrijednosti kroz različite aktivnosti
		Promoviranje europskih vrijednosti nije sustavno uvedeno, već ovisi o pojedinoj školi
INFORMIRANOST	Obrazovna politika Europske unije povezuje se sa projektima i razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava	Ciljevi obrazovne politike Europske unije se različito shvaćaju
		Projekti i razmjene su najbolji promotori europskih obrazovnih politika
	Nacionalna obrazovna politika nastoji se prilagoditi obrazovnim politikama Europske unije, međutim te su promjene vrlo spore	Postoje pokušaji prilagođavanja nacionalne obrazovne politike politikama Europske unije
		Upoznati su sa ciljevima nacionalne obrazovne politike a temelje se na reformi školstva
		Nisu upoznati sa ciljevima nacionalne obrazovne politike
	Europska dimenzija u obrazovanju nije sustavno uvedena u hrvatsko školstvo, već se bazira na interesu pojedinca, što rezultira različitim shvaćanjima i pristupima u implementaciji	Postoje različita poimanja europske dimenzije u obrazovanju, a najčešće se povezuje sa mobilnošću, sudjelovanju na projektima i promoviranjem interkulturalnosti
	Načini stjecanja saznanja o europskoj dimenziji u obrazovanju većinom se baziraju na osobnom interesu, a manje na sustavnom informiranju	

6. REZULTATI I RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi stavove, informiranost i iskustva ravnatelja osnovnih i srednjih škola za implementaciju europske dimenzije u obrazovanju. U nastavku ovoga rada bit će prikazani rezultati koji su proizašli iz analize tematske mreže.

Struktura tematske mreže sastoji se od tri glavna istraživačka područja: stavovi, informiranost i iskustva ravnatelja o europskoj dimenziji u obrazovanju. U skladu s navedenim, analiza će biti podijeljena u tri potpoglavlja koja odgovaraju spomenutim istraživačkim područjima.¹⁴

6.1. Stavovi

U skladu s rezultatima ranijih istraživanja (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Bruggencate i sur., 2012; Ledić i Turk, 2014), stavovi ravnatelja bitno utječu na rad i kvalitetu rada škole. U tom kontekstu, bilo je važno ispitati kakvi su stavovi ravnatelja o aktualnoj situaciji u nacionalnom obrazovnom sustavu. Iz analize kodiranih isječaka transkripata, proizašle su sljedeće glavne teme u području stavova ravnatelja: 1) *Promjene su potrebne u nacionalnoj obrazovnoj politici;* 2) *Ravnateljeva uloga u uvođenju promjena je ključna, ali postoje razlike u načinu sudjelovanja u promjenama;* 3) *Škole vode računa o učenju stranih jezika;* 4) *Mobilnost je vrlo poželjno iskustvo koje pridonosi kvaliteti rada ravnatelja i kvaliteti nacionalnog obrazovnog sustava;* 5) *Europski identitet čine (europske) vrijednosti, pripadnost europskoj kulturi i geografska pripadnost Europi;* 6) *Pripadnost je vrlo složen koncept kojeg ravnatelji povezuju s različitim mjestima, od lokalne do globalne razine;* 7) *Učenici bi trebali usvajati više informacija o Europskoj uniji te razvijati svijest o europskom građanstvu.*

U fokusu ovoga istraživanja bili su stavovi ravnatelja za implementacijom europske dimenzije u obrazovanju te su u procesu analize proizašle glavne teme koje su zasebno obrađene i prikazane u nastavku.

¹⁴ Prilikom navođenja isječaka teksta iz transkripata, izostavljene su informacije kao što su osobna imena, imena gradova, županija i institucija kako bi se zaštitili identiteti sudionika istraživanja te se oni u radu identificiraju isključivo šiframa.

6.1.1. Promjene su potrebne u nacionalnoj obrazovnoj politici

Iz tematske analize ovoga područja, odgovore sudionika istraživanja povezane sa stavovima o europskoj dimenziji u obrazovanju moguće je sadržajno grupirati u tri skupine: 1) *Promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu su se odavno trebale dogoditi*; 2) *Promjene su potrebne, ali treba sačuvati ono što je dobro u obrazovnom sustavu*; 3) *Nacionalna obrazovna politika nastoji uskladiti svoje obrazovne ciljeve s onima Europske unije*.

Sudionici istraživanja slažu se da su promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu nužne, ali razlike postoje u razinama i načinima uvođenja tih promjena.

Promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu su se odavno trebale dogoditi. Uvođenje europske dimenzije u obrazovanju podrazumijeva i određene promjene u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu. Određeni pokušaji promjena postoje, međutim svi ravnatelji dijele stav da su promjene nužno potrebne: „*Jako, mislim da su nužne hitne, ogromne promjene doslovno onako grubo bih rekla, brutalno bih ja to prerezala, sve mesarski neke stvari, uvela nove.. Mislim da je to hitno potrebno.*“ (Ž_OŠ); „*Da, odgovor je da. Promjene su potrebne jer na promjenama se osniva, bazira se razvoj, bez primjena nema razvoja. Sustav se treba kontinuirano razvijati. Sustav obrazovanja je jako veliki sustav, trom, svi to znaju da su škole u tromom sustavu, a generacije se mijenjaju, društvo se mijenja. Mijenja se realnost. Potrebne su promjene. Ako želimo opstati kao sustav, moramo se mijenjati, ne možemo zadržati jedan rigidan stav.*“ (Ž_OŠ); „*Promjene su definitivno potrebne. Potrebno je tu puno toga promijeniti. Treba mijenjati metode, oblike rada, treba u okviru onoga što je kod nas u sustavu dobro zadržati, ali puno toga promijeniti, pratiti europski okvir, prilagoditi ga našem. Mislim da je potrebno promijeniti i sadržaje, potrebno je promijeniti preveliki broj informacija koji dajemo učenicima. Mislim da im je preteško. Treba prilagoditi današnjem vremenu, današnjim generacijama koje su potpuno drugačije od onih nekadašnjih.*“ (Ž_OŠ). U kontekstu potreba za promjenama u nacionalnom obrazovnom sustavu, usvojena je *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* u kojoj su definirani ciljevi nacionalne obrazovne politike. Osim što je u Strategiji prepoznata potreba za unaprjeđenjem kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, definirana su obilježja sustava odgoja i obrazovanja koja se želi postići: kultura kvalitete kao težnja trajnom razvoju i unapređivanje vlastitoga rada i uspješnosti svih sudionika procesa odgoja i obrazovanja, jednake mogućnosti u obrazovanju prema kojima svako dijete i svaka mlada osoba može ostvariti svoj puni potencijal, autonomija i odgovornost u odlučivanju za sve dionike odgojno-obrazovnog sustava te kreativnost i inovativnost kao preduvjeti razvoja

(Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Ovaj je dokument vrlo važan u kontekstu unaprjeđenja kvalitete obrazovanja jer je u skladu sa realnim potrebama, koje potvrđuju i sami ravnatelji: „važno je, vrlo je važno, učenje stranih jezika, razvoj znanosti i dostignuća, primjena i napredak tehnologije, uvođenje digitalizacije, potrebno je uvoditi nove načine i metode rada u nastavi upravo zbog tog velikog tehničkog napretka, uvođenje tima stručnih suradnika u sve osnovne škole bez obzira na broj učenika koji zasada nije onako kako je po propisima postavljeno i naravno još više organizirati raznih stručnih usavršavanja za učitelje i stručne suradnike osnovnih škola.“ (Ž_OŠ). Nadalje, ravnatelji smatraju sa su promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu potrebne neovisno o Europskoj uniji: „Da, neovisno od članstva Hrvatske u Europskoj uniji potrebne su promjene, apsolutno, kako na području zakonodavnog, programskog i kurikularnog okvira.“ (M_OŠ); „Apsolutno, mislim da treba bez obzira na Europsku uniju. Mi već pričamo o tome nekih 15, 20 godina o tome. Svaki ministar je dao neki poticaj, ali i dalje su školske torbe teške i dalje se u školama uči ono što ne bi trebalo. Ono osnovno što bi hrvatska škola trebala konačno napustiti je mehaničko memoriranje činjenica koje uopće nisu životno relevantne.“ (Ž_OŠ). Ove izjave upućuju na to da je potreba za promjenama u nacionalnom obrazovnom sustavu detektirana i prije samog ulaska Hrvatske u Europsku uniju, što znači da, u ovome kontekstu, europska dimenzija u obrazovanju može se shvatiti i kao dodatni poticaj u procesu donošenja promjena.

Ravnatelji smatraju da su promjene već trebale biti uvedene i da nacionalni obrazovni sustav nije u skladu sa potrebama učenika ni sa tržištem rada. Pritom su istaknuli da je velika reforma potrebna u strukovnom obrazovanju. Također, učenicima nedostaju praktična znanja, odnosno školski predmet koji će ih podučiti praktičnim, svakodnevnim vještinama: „Promjene su potrebne, one su već trebale biti prije učinjene. A potrebne su upravo zbog tržišta rada i što bržeg i jednostavnijeg zapošljavanja učenika, cijelo vrijeme radi se da učenici imaju nedovoljne kompetencije kad završe srednjoškolsko obrazovanje i zato ustvari treba strukovno obrazovanje, pod hitno napraviti reformu strukovnog i to u svim segmentima.“ (Ž_SŠ); „Promjene su sigurno, ne potrebne, one su već trebale jednostavno biti donesene i ranije. Ono što mi i dalje imamo je tradicionalna nastava koja jednostavno ne funkcionira s novim dobom i nekakvim novim učenikom. To jednostavno ne funkcionira i tu dolazi do sukoba između učenika i učitelja na svim nivoima od vrtića do fakulteta. Ja jedva čekam da krenu promjene.“ (Ž_OŠ); „Pa da, već o reformi obrazovanja priča se godinama, da ne kažem desetljećima. I evo, razlog je taj što mi kaskamo za novim stvarima koje se događaju u susjednim zemljama. Kada smo proučavali kurikulume za kurikularnu reformu, recimo nama

se sviđao kurikulum Češke. Onda je škola imala suradnju sa školom jednom u Finskoj pa vidimo gdje su i kud su oni otišli. Ono što je osnovni problem našeg školstva je da naši učenici nemaju dovoljno životnih i praktičnih znanja. I tu je po meni razlog za promjene, naime mi smo u osnovnoj školi nekada imali domaćinstvo, ručni rad i to su sve izbacili tako da danas učenici završavaju srednju školu, a možda ne znaju ispeći jedno jaje na oko. Ne znaju sebi pripremiti i onda kada dođu na studij ispada da su bili pod staklenim zvonom i ne mogu se snaći. To je osnovni problem i drugo, svi oni koji su u sustavu odgoja i obrazovanja su nezadovoljni i oni koji su, vode sustav, roditelji, učenici, ali evo, zbog toga što je kod nas sve povezano sa politikom, to je problem. Mislim da bismo, kada je u pitanju obrazovanje, trebali imati nacionalni konsenzus.“(M_OŠ).

Ravnatelji se slažu da su promjene potrebne, da je potrebna promjena cjelokupnog obrazovnog sustava budući da je naše trenutno obrazovanje ostarjelo, nije u skladu sa vremenom, kao ni sa potrebama učenika. Učenici moraju učiti prevelik broj informacija, metode rada učitelja su ostarjele i ne prate razvoj novih tehnologija. Nužne su promjene u planovima i programima koji su preopširni i ne ostavljaju dovoljno slobode učiteljima i nastavnicima. U skladu sa ovim podacima su i rezultati istraživanja provedenih sa školskim pedagogima (Miočić i Turk, 2017). Naime, i oni su iskazali stav da su u nacionalnom obrazovnom sustavu nužne sustavne i temeljite promjene. U skladu sa stavovima ravnatelja je i zadnje izvješće Europske komisije iz 2017. godine. Prema *Pregledu obrazovanja i osposobljavanja* za 2017. godinu, u nacionalnom obrazovnom sustavu zamijećeno je slabljenje osnovnih vještina, koje su ispod prosjeka EU-a, a mogući uzrok tome je kvaliteta kurikuluma i nastave. Također, unatoč tome što je Hrvatska zabilježila gospodarski rast i bolju situaciju na tržištu rada, potrebno je riješiti problem niske razine vještina stečenih u strukovnom i visokom obrazovanju (Europska komisija, 2017). U kontekstu poboljšanja kvalitete strukovnog obrazovanja, usvojen je *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine* u kojemu je identificirano nekoliko prioriteta za razvoj sustava: poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, internacionalizacija strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te poticanje međunarodne mobilnosti učenika i nastavnika. U cilju promoviranja strukovnog obrazovanja, propisane su određene mjere poput jačanja kapaciteta nastavnika strukovnih predmeta i mentora kod poslodavaca, promocije vještina učenika i strukovnog obrazovanja, unaprjeđenja sustava profesionalnog usmjeravanja

učenika te osiguranja mobilnosti učenika i nastavnika.¹⁵ Što se tiče promjena školskih kurikuluma, među kojima i kurikulumi strukovnog obrazovanja, pokrenuta je kurikularna reforma čiji je cilj rasteretiti učenike i promijeniti nastavne planove i programe na način da dopuste učiteljima i nastavnicima više slobode u vlastitome radu, no konkretne promjene se još nisu dogodile. Sve navedeno upućuje na to da određeni pokazatelji promjena postoje, ali ostaje još puno prostora za unaprjeđenje kvalitete cjelokupnog nacionalnog obrazovnog sustava. Pritom bi bilo poželjno identificirati i očuvati kvalitetne aspekte obrazovnog sustava.

Promjene su potrebne, ali treba sačuvati ono što je dobro u obrazovnom sustavu.

Ravnatelji smatraju da promjene jesu potrebne, ali trenutni nacionalni obrazovni sustav ima i dobrih strana te bi bilo poželjno očuvati ono što je dobro i ono što je specifično za naš obrazovni sustav: „*Da, mislim da su potrebne. Isto tako smatram kako mi moramo biti svjesni onoga dobrog što mi imamo. Znači mi imamo kvalitetne profesore, kod nas se profesori obrazuju pet godina za razliku od primjerice Danske gdje se učitelj/profesor u školi može biti samo sa tri godine. Znači naši nastavnici imaju višu razinu obrazovanja. Promjene su apsolutno potrebne, jer se društvo stalno mijenja i razvija, pa se tako i mi moramo stalno razvijati i mijenjati u skladu sa time. Mislim da ne možemo ostati na „bubanju“ nekakvih činjenica, te smatram kako trebamo uvesti više praktičnog rada.*“ (Ž_OŠ). Temeljem ovakvoga nalaza može se uočiti da se obrazovanje učitelja ne dovodi u pitanje, ali upućuje na nužne promjene u organizaciji škole i nastavnog procesa.

Uvođenje inovacija je potrebno, a preuzimanje primjera dobre prakse iz europskih obrazovnih sustava poželjno, međutim svakako se svaka promjena treba prilagoditi specifičnostima nacionalnog obrazovnog sustava, što potvrđuje sljedeći navod ravnateljice: „*Nadam se da su samo preuzeli ili poslužili se sa nekim odličnim stvarima iz EU, iz obrazovnih sustava koji su se pokazali kvalitetnima i u redu, ja se nadam da su to uzeli. Isto tako se nadam da su ostavili vrijednosti i dobre strane našeg obrazovnog sustava i da ga neće mijenjati. Ostavimo ono što je dobro, a samo si malo posudimo ili pitajmo da li nam netko želi objasniti kako oni to tako dobro rade.*“ (Ž_OŠ). Nadalje, sudionici istraživanja upućuju na to da je krajnje vrijeme za uvođenje promjena u rad škola: „*Promjene su potrebne, bile još davno prije. Nikada nije kasno da se nešto dobro napravi. Mi smo trebali, evo već 27 godina lutamo po nekim*

¹⁵ Više o Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine na <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=3860>, pristupljeno 6.7.2018.

stvarima. Ne smijemo zaboraviti da nije sve što smo naslijedili loše, ima strašno dobrih stvari, ali morali smo promjene davno izvršiti. Sada je krajnje vrijeme da se uvedu promjene u sustav odgoja i obrazovanja.“(M_OŠ). Hrvatska se prije ulaska u Europsku uniju obvezala da će preuzeti pravnu stečevinu Europske unije. U području obrazovanja, ovaj proces je uključivao usklađivanje nacionalnih obrazovnih ciljeva sa europskim. Rezultat pregovora bio je uključivanje nacionalnog obrazovnog sustava u programe za obrazovanje mladih, kao i usvajanje radnog programa *Obrazovanje i osposobljavanje do 2010.* koji objedinjuje sve mjere u području obrazovanja i osposobljavanja na europskoj razini.¹⁶ Sve navedeno upućuje da se promjene u obrazovnim politikama događaju, barem na deklarativnoj razini, ali, sudeći po izjavama ravnatelja, slabije se implementiraju u radu škola. U kontekstu usklađivanja nacionalnih obrazovnih ciljeva, u nastavku su izneseni stavovi ravnatelja o tome.

Nacionalna obrazovna politika nastoji uskladiti svoje obrazovne ciljeve s onima Europske unije. U kontekstu potrebe za promjenama u nacionalnom obrazovnom sustavu, bilo je riječi i o usklađenosti ciljeva nacionalne obrazovne politike s ciljevima obrazovne politike Europske unije. Ravnatelji smatraju da su ciljevi usklađeni s onima Europske unije, ili bi barem trebali biti: *„Pa ciljevi obrazovne politike usklađeni su sa ciljevima Europske unije, mislim bar da jesu.*“(Ž_OŠ); *„Pa mislim da ti ciljevi ustvari i jesu vrlo slični i oni ustvari moraju biti jedinstveni kako bi imali jedinstveno tržište rada kojemu se teži.*“(Ž_OŠ). Usklađenost ciljeva nacionalne obrazovne politike sa europskim obrazovnim politikama je sigurno prisutna, međutim ono što ravnatelji problematiziraju je provedba promjena, odnosno primjenjivost *Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije*: *„Mislim da je ona usklađena s europskim dokumentima, jer u konačnici na to nas obvezuje i Ustav, da se usklađujemo sa Europskom unijom. Koliko će ona biti dobra nije pitanje zapravo, hoće li strategija biti dobra, pitanje je u njezinoj primjenjivosti i način na koji će se realizirati njezina provedba u praksi i tko će to provoditi i tko će to kontrolirati.*“(Ž_OŠ). Promjene koje su se događale, nerijetko su se sretale s nizom izazova u njihovoj primjeni te se nisu odvijale u skladu s prethodno planiranim. Jedan od mogućih razloga je taj da, u procesu donošenja odluka, nisu uključeni svi dionici odgojno-obrazovnog sustava koji su upoznati sa neposrednim radom sa učenicima. U tom kontekstu, ravnatelji smatraju da, u procesu usklađivanja ciljeva obrazovnih politika, trebalo bi se uzeti u obzir i ono što svi dionici odgojno-obrazovnog sustava žele: *„Da, mislim da mi to vrlo dobro*

¹⁶ Više o tome na <http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/3/26.pdf>, pristupljeno 6.7.2018.

prevodimo i prepisujemo iz Europske unije. Mislim da bi nekad trebali promišljati i o onome što mi želimo. Govoriti primjerice o devetogodišnjem obrazovanju, a ne osigurati resurse, tvrditi da djeca mogu krenuti u predškolu u vrtiću ili u mjesnom odboru, te u školu je suluda, jer situacija u Hrvatskoj nije ista. Tako da je to vrlo problematično. Predškolski odgoj i obrazovanje je po meni nužan, ali da on bude pri školi, nikako pri vrtićima, mjesnim odborima i različitim opcijama koje su bile predložene.“ (Ž_OŠ).

S druge strane, ciljevi obrazovnih politika Europske unije nisu u potpunosti jasni te, posljedično tome, ciljeve nacionalne obrazovne politike nije moguće uskladiti sa europskim: „*U principu, nacionalna obrazovna politika podliježe europskom sustavu, koji nama nije jasno definiran. Ne da nam nije poznat, nije nam jasno predstavljen. I onda ne možemo suditi o nečemu što baš dobro ne znamo. I ti ciljevi nacionalne obrazovne politike su uistinu politički, a ne obrazovni, nažalost.“ (M_OŠ).* Ovaj iskaz upućuje i na nedovoljnu informiranost ravnatelja o europskoj obrazovnoj politici te bi, stoga, trebalo poraditi i na širenju informacija među dionike odgojno-obrazovnog sustava.

Što se tiče uvođenja promjena u nacionalni obrazovni sustav, ravnatelji su iskazali stav da bi svi dionici odgojno-obrazovnog sustava trebali biti uključeni u taj proces, odnosno da bi se trebale uvažiti i njihove želje za promjenom. Nadalje, oni smatraju da su ciljevi nacionalne obrazovne politike usklađeni sa ciljevi obrazovne politike Europske unije, ali nisu zadovoljni načinima na kojima se odvija usklađivanje. Naime, neki ravnatelji smatraju da nije dobro samo preuzeti jedan od ciljeva obrazovne politike Europske unije i implementirati ga u nacionalni obrazovni sustav iz jednostavnog razloga što svaki obrazovni sustav ima svoje specifičnosti te bi se ciljevi trebali prilagoditi nacionalnom obrazovnom sustavu. Također, moguće je uočiti da ciljevi nacionalne obrazovne politike nisu svima posve jasni, a sumnjičavi su i što se tiče provedbe novih dokumenata poput *Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije*. Potrebno je naglasiti da ciljevi nacionalne obrazovne politike nastoje biti usklađeni s onima Europske unije. To potvrđuju nacionalni dokumenti poput spomenutih *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* iz 2014. godine te *Strateški plan Ministarstva znanosti i obrazovanja RH za razdoblje 2017. – 2019.* iz 2017. godine. Mogući razlozi ovakvom stavu sudionika istraživanja mogli bi se pronalaziti u neravnomjernoj opremljenosti škola, slaboj edukaciji nastavnika i učitelja u procesu priprema za uvođenje inovacija ili u nedostatku uključenosti svih dionika odgojno-obrazovnog sustava u procesu donošenja odluka. U svakom slučaju, ova problematika bi mogla poslužiti kao temelj za daljnja istraživanja.

6.1.2. Ravnateljeva uloga u uvođenju promjena je ključna, ali postoje razlike u načinu sudjelovanja u promjenama

U procesu uvođenja promjena i inovacija u obrazovni sustav, uloga ravnatelja je ključna, što podupiru i neka ranije provedena istraživanja (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009, Blažević, 2014, Ritacco i Bolívar, 2018). Međutim, sudionici istraživanja su izrazili dva stajališta o njihovoj ulozi koja su opisana sljedećim tvrdnjama: 1) *Ravnatelj je nositelj promjena u školi;* 2) *Ravnatelj je sljedbenik promjena, njegova je uloga dominantno podržavajuća.*

Ravnatelj je nositelj promjena u školi. Ravnatelj u školi ima višestruku ulogu. Jedna od njegovih zadaća je i uvođenje inovacija u neposredan rad škole te uvođenje promjena uvelike ovisi o njegovom stavu prema tome kao i o shvaćanju vlastite uloge u radu škole (Peko, Mlinarević i Gajge, 2009). Stoga, sudionici istraživanja ističu da su oni nositelji promjena, odnosno da je njihova uloga u procesu donošenja inovacija vrlo aktivna: *„Da, ja to predvodim a kolege me slijede.“ (Ž_OŠ); „Da, aktivna, jako aktivna jer to su projekti koji iziskuju jako puno organizacije, puno truda, puno vremena, puno rada, ali u svakom slučaju rekla bih da se stvarno isplati i za svakog osobno a i za cijelu školu i za sve učenike i cijeli kraj.“ (Ž_OŠ).*

Osim što funkcija ravnatelja škole iziskuje aktivnu i participativnu ulogu u cjelokupnom radu škole, ravnatelju je potrebna i podrška drugih djelatnika škole. Dakle, da bi ravnatelj kvalitetno odrađivao svoj posao, osim aktivne uloge, potrebna mu je podrška vlastitog tima, što potvrđuje sljedeća izjava: *„Radno mjesto ravnatelja ili funkcija kako netko kaže sama po sebi iziskuje traži aktivnu poziciju. Ravnatelj kao takav, kao prva osoba škole, ravnatelj predstavlja školu, aktivno sudjeluje u promjenama, u aktivnostima. Treba naći osobe u školi koje će sudjelovati u takvim aktivnostima. Znači, odrediti odgovorne osobe. Predvoditi sam ravnatelj ne može, potreban mu je tim. Bez tima, ravnatelj sam ne može ništa. Ako nema suport u zbornici, u tajništvu, u knjigovodstvu, znači ako ne postoji ta suradnja, ravnatelj ne može ništa napraviti. Nikako se ne stoji po strani. Ima aktivnosti koje se, slijede se neke manje aktivnosti, ali veće aktivnosti, ozbiljnije iziskuju i aktivno sudjelovanje ravnatelja koji supervizionira, koji mora na neki način, ma ne kontrolirati nego imati, biti upoznat, zapravo bit upoznat sa svim djelatnostima koje se odvijaju u pojedinim aktivnostima. U svakom trenutku ravnatelj mora biti u toku.“ (Ž_SŠ).* Ove izjave ravnatelja u skladu su sa ranije provedenim istraživanjima (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999 i Spillane, Halverson i Diamond, 2004), čiji su rezultati

pokazali su da je ravnatelj u određenim situacijama individualni vođa, dok je u nekim drugim situacijama odgovornost vođenja raspoređena i na učitelje. Važnost suradnje između ravnatelja i drugih djelatnika škole prepoznali su i školski pedagozi. Miočić i Turk (2017) temeljem rezultata provedenog istraživanja ističu da je odnos pedagoga i ravnatelja suradnički i partnerski, ali su ipak naglasili da ravnatelj ima veću važnost u procesu donošenja odluka. Drugim riječima, učitelji i stručni suradnici pridonose unaprjeđenu rada škole, no ravnatelj je taj koji školu vodi u ostvarenju vizije.

Kako bi ravnatelj adekvatno vodio školu, mora imati jasnu viziju, odnosno cilj koji želi postići: *„Ravnatelj mora biti aktivan, ravnatelj mora biti onaj koji će voditi, vidljivo ili nevidljivo mora imati hrabrosti, odvažnosti, mora imati viziju, mora osjetiti da li će nešto dovesti do nekog pomaka pozitivnog ili negativnog, da li uopće ići u nešto.“* (Ž_OŠ). Važnost posjedovanja vizije škole potvrđuju već provedena istraživanja (primjerice Peko, Mlinarević i Gajger, 2009 i Bruggencate i sur., 2012) koja upućuju na nezadovoljstvo učitelja ravnateljevim načinima vođenja škole kao i na nezadovoljstvo uvođenja promjena u rad škola. Prema Bruggencate i sur. (2012), jedna od aktivnosti kvalitetnog ravnatelja je, osim razvijanja školske vizije i davanja smjernica, razumijevanje ljudi i poticanje na njihov profesionalni razvoj. Dakle, ravnatelj mora podržavati i poticati svoje djelatnike da se stručno usavršavaju: *„Ja sam bio inicijator edukacije. Ja sam svoje nastavnike stimulirao da odlaze okolo. Ima jedna lijepa izreka da je najgore sjediti kući. Najbolje kroz svijet vidjeti što se radi, ne u smislu da doslovno prenesemo nego da koristimo iskustva jer ne treba otkrivati toplu vodu ako je već otkrivena.“* (M_OŠ).

Izjave ravnatelja upućuju na to da oni sebe vide kao vođe, inicijatore edukacija i projekata te kao odgovorne za uvođenje promjena u rad škole. Njihova uloga u radu škole je vrlo aktivna te smatraju da pozicija ravnatelja i iziskuje njegovu aktivnu ulogu koji, između ostaloga, vodi školu prema jednome cilju, a to je postizanje vizije škole. Osim toga, kvalitetan ravnatelj treba imati razumijevanja za ljude i poticati ih na profesionalni razvoj, mora imati kompetencije za redizajniranje organizacije te mora znati upravljati nastavom i programima učenja (Bruggencate i sur., 2012 prema Kovač, Staničić i Buchberger, 2014). Pregledom literature i analizom izjava ravnatelja, moglo bi se zaključiti da kvalitetan ravnatelj posjeduje širok spektar kompetencija, od administrativnih i rukovodećih do interpersonalnih te je upućen u sve aspekte rada škole. Ipak, ravnateljeva uloga nije uvijek i isključivo aktivna i participativna, već se može temeljiti na pružanju podrške u procesu uvođenja promjena, što pokazuju izjave ravnatelja iznesene u nastavku.

Ravnatelj je sljedbenik promjena, njegova je uloga dominantno podržavajuća. Ravnatelji svoju ulogu ne shvaćaju isključivo aktivnom, već oni mogu slijediti promjene i biti podrška uvođenju promjena u školi, a nositelj je netko drugi: „*Pa ja nikad ne nastojim ostati po strani već uvijek slijedim nekakvu promjenu. Promjene koje god se dogode, vrlo ih je teško provesti.*“ (Ž_OŠ); „*Ja sam više za poticaj, podršku, tako je. Naravno da trebam imati, s druge strane, im dati financijsku i stručnu pomoć, pružiti im, omogućiti, jel tako, jer bez toga ne može, i u skladu s time se nekako ravnam.*“ (Ž_SS).

Nadalje, ne preuzimaju inicijativu u uvođenju promjena, već se odgovornost raspoređuje na sve djelatnike škole, a ravnateljevu podršku imaju uvijek: „*Podržavam ih u idejama i u njihovim pitanjima ako bi nešto mogli primijeniti, ako bi nešto mogli dobiti, poslati upit pa nekakvu suradnju. Recimo, moj dio podrške u tome uvijek imaju. Da samostalno namećemo, odnosno da samostalno tražim da se nešto provodi, ne ukoliko nisu i oni suglasni. Definitivno kompromisno donosimo odluku da li će se, ne znam, učitelji stranih jezika uključiti u nekakav europski projekt koji od njih iziskuje neke druge obaveze, ne samo rad u razredu. Ako su oni za, moju podršku imaju.*“ (Ž_OŠ).

Sudionici istraživanja svoju ulogu u školi vide na dva različita načina. S jedne strane, smatraju da ravnatelj mora biti vođa škole i osoba koja će biti odgovorna za uvođenje promjena u školi. S druge strane, ravnatelj može imati dominantno podržavajuću ulogu, odnosno sve se odluke donose na demokratski način, te su u cjelokupan rad škole, osim ravnatelja, uključeni i drugi učitelji, nastavnici i stručni suradnici. Ovakva dvojaka perspektiva ravnateljeve uloge u skladu je sa rezultatima istraživanja kojeg su proveli Leithwood, Jantzi i Steinbach (1999) i Spillane, Halverson i Diamond (2004). Naime, rezultati su pokazali da je ravnatelj u određenim situacijama individualni vođa, dok je u nekim drugim situacijama odgovornost vođenja raspoređena i na učitelje, a pritom ravnatelj nadgleda i podupire rad. Ipak, funkcija ravnatelja, kao rukovoditelja škole, zahtjeva i samostalno uvođenje promjena koje su u skladu sa vizijom škole, što potvrđuju i zaključci prethodnih istraživanja. Nadalje, u istraživanju Miočić i Turk (2017) školski pedagozi su izjavili da, u procesu uvođenja promjena i podjele odgovornosti za aktivnosti u školskom okruženju, izrazito važnu ulogu imaju ravnatelji. Stoga, vođenje škole po demokratskim načelima je poželjno, no također je poželjno da ravnatelj, kao vođa škole, preuzme inicijativu.

6.1.3. Škole vode računa o učenju stranih jezika

U kontekstu učenja stranih jezika, htjelo se doznati kakvi su stavovi ravnatelja o dostupnosti stranih jezika u školama i o kompetencijama učenika u učenju stranih jezika. Iz analize kodiranih isječaka teksta, proizašli su odgovori ravnatelja koji su opisani sljedećim tvrdnjama: 1) *Vodi se dovoljno računa o jezičnim kompetencijama;* 2) *Učenici bi trebali poraditi na jezičnim kompetencijama;* 3) *Strani jezici su dovoljno zastupljeni, ali treba poraditi na razvijanju kompetencija materinskog jezika.*

Vodi se dovoljno računa o jezičnim kompetencijama. Ravnatelji smatraju da škole vode računa o učenju stranih jezika u osnovnim i srednjim školama budući da učenici uče više od dva strana jezika: „*Da. U našoj školi učenici uče četiri jezika. To vam govori sve.*“ (Ž_OŠ).

Osim zakonske obveze, ravnatelji smatraju da njihove škole vode računa o razvoju jezičnih kompetencija te da njeguju ljubav prema stranim jezicima među učenicima: „*Naša djeca dosta imaju ljubav prema stranom jeziku, a mi kao škola nastojimo pridavati značaj učenju stranog jezika. Svugdje u Hrvatskoj zakonom je obavezno učenje prvog stranog jezika i kod nas je to engleski jezik. Od prvog do osmog razreda uči se engleski jezik. Ali u 4. razredu nudimo mogućnost slušanja drugog stranog jezika kao što nam propisi dozvoljavaju i tu nudimo mogućnost talijanskog ili njemačkog.*“ (Ž_OŠ); „*Što se tiče naše škole, učenici prvog razreda uče već dva jezika. Imaju pet sati talijanskog i četiri sata hrvatskog jezika tjedno. Dva sata engleskog. A od četvrtog razreda imaju i francuski jezik. Stvarno bogatstvo tih jezika. Tako da, mislim da se dovoljno vodi računa o tome.*“ (Ž_OŠ).

Osim učenja stranih jezika, ravnatelji smatraju kako škole vode računa i o učenju hrvatskoga jezika kao materinjeg jezika: „*Konkretno, u mojoj školi se vodi računa o tim jezičnim kompetencijama, apsolutno. Znači, za to sam definitivno sigurna. Isto tako, ako ćemo govoriti o jezičnim kompetencijama konkretno svog vlastitog jezika, tu sam isto definitivno sigurna. Pet sati hrvatskog jezika je jako puno i može se jako puno naučiti, stranog jezika tri sata, počevši od prvog razreda pa na ovamo, mislim da učenici koji žele mogu raditi i kroz redovnu nastavu, ali i kroz dodatnu nastavu, mogu steći vrlo vrlo solidna znanja, sa solidnim znanjem mogu izaći dalje u obrazovanje.*“ (Ž_OŠ).

Izjave ravnatelja upućuju na to da škole vode računa o razvijanju jezičnih kompetencija, što je jedan od indikatora prisutnosti europske dimenzije u obrazovanju. Važnost učenja stranih jezika naglašeno je i u nekoliko dokumenata koji se bave europskom dimenzijom u obrazovanju. Primjerice, u *Izvešću o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Report on the European Dimension of Education*) iz 1989. godine učenje stranih jezika je jedan od dva glavna aspekta europske dimenzije u obrazovanju. Učenje stranih jezika promovira se i u *Ugovoru o Europskoj uniji* (1992.) te u *Bijeloj knjizi o obrazovanju i osposobljavanju* (1995.). Unatoč tome, sljedeći stavovi upućuju na to da promoviranje višejezičnosti nije u svim školama na istoj razini, odnosno da bi učenici trebali poraditi na jezičnim kompetencijama.

Učenici bi trebali poraditi na jezičnim kompetencijama. Sudionici istraživanja također smatraju da škole ipak ne vode dovoljno računa o jezičnim kompetencijama te da bi se trebalo uvesti više stranih jezika u obrazovni sustav: „*Ne! Smatram da se ne vodi! I možda bi trebalo... Ne možda, nego sam sigurna da bi se trebalo uvesti više stranih jezika u nastavu.*“ (Ž_OŠ); „*Pa mislim da ne. Što se tiče kompletnog obrazovnog sustava mislim da je to jako malo, pogotovo za sredine kao što je naša.*“ (Ž_OŠ); „*Mislim da je zadovoljavajuće, ali mislim da još nije dovoljno. Ja bih rekla ne, moje osobno mišljenje jest da bi svako dijete trebalo učiti dva strana jezika od prvog razreda, ali kao obavezan predmet.*“ (Ž_OŠ). Uspoređujući ove i prethodno prikazane izjave ravnatelja, može se uočiti da su stavovi vrlo različiti. Prethodne su izjave upućivale na dobru ili vrlo dobru razvijenost jezičnih kompetencija kod učenika, dok ove posljednje izjave upućuju na to da strani jezici još nisu dovoljno zastupljeni u nacionalnom obrazovnom sustavu. Ovo istraživanje se nije dotaknulo razloga ovakvim stavovima, ali bi svakako bilo poželjno otkriti zbog čega određene škole nude više stranih jezika od drugih.

Nadalje, smatraju i da bi, osim uvođenja više stranih jezika u obrazovni sustav, trebalo poraditi na načinima stjecanja tih kompetencija, odnosno na metodike stranih jezika: „*Mislim da nije dovoljno, od kad se uveo engleski jezik od prvog razreda u nastavni plan i program situacija je puno bolja što se tiče kompetencija koje stječu učenici, međutim mislim da nam je još metodologija učenja u školama, baš nije najbolje jer bi trebalo više raditi na međusobnoj komunikaciji na stranom jeziku, razmjene učenika da idu baš u govorna područja.*“ (Ž_OŠ).

Također, učenici pokazuju razvijenost kompetencija u engleskom jeziku, dok su drugi jezici slabo ili vrlo slabo zastupljeni: „*Engleski jezik je dominantan. Mislim da jezici francuski, njemački i talijanski su zapostavljeni.*“ (M_SS); „*Ne. Jer jedan grad kao što je Rijeka koji je 90*

km od Italije, mislim da bi svatko trebao znati talijanski govoriti barem toliko da se snađe, da si može par cipela kupiti. Engleski nam je daleko bolji.“(Ž_OŠ).

Iz odgovora ravnatelja, moguće je zaključiti da su zadovoljni razinom poznavanja engleskoga jezika, ali bilo bi poželjno da učenici uče, još jedan strani jezik kako ne bi dominirao samo engleski. Istraživanje koje je provedeno 2017. godine potvrđuje ovaj stav ravnatelja. Naime, istraživači su naveli da engleski jezik dominira zbog nepostojanja adekvatne odgojno-obrazovne strategije učenja stranih jezika, odnosno drugi strani jezici prvenstveno su dio izborne nastave koja se temelji na iskazanom interesu učenika te nije obavezna (Bratulić, Smiljanić, Drljača Margić i Kraš, 2017). U tom kontekstu, razvijanje jezičnih kompetencija ostaje na interesu i afinitetima učenika, što upućuje na potrebu senzibiliziranja učenika na važnost poznavanja i drugih stranih jezika, uz engleski jezik. Osim toga, određeni dio ravnatelja smatra da učenici trebaju poraditi i na kompetencijama u kontekstu hrvatskoga kao materinjeg jezika jer se uočila i slaba jezična kompetencija učenika u materinskom jeziku. Stavovi ravnatelja o tome su prikazani u nastavku.

Strani jezici su dovoljno zastupljeni, ali treba poraditi na razvijanju kompetencija materinskog jezika. Na kraju, neki su ravnatelji izjavili da su strani jezici dostupni i da škole vode računa o tim kompetencijama. Međutim, loše su kompetencije u hrvatskome jeziku kao materinskom jeziku: *„Pa mislim da da, mislim da da, mislim da bi se možda više računa trebalo voditi o hrvatskom jeziku, a o stranim jezicima vodi se dosta brige, barem evo kod nas u školi.*“(Ž_OŠ).

Slabije kompetencije i slabije poznavanje materinskog jezika najviše se vide kroz rezultate državne mature koji pokazuju bolju kompetenciju učenika u engleskom jeziku u odnosu na hrvatski jezik: *„Pa ovaj mislim da dovoljno, ovisi doduše o školama, o kadrovskim uvjetima, prostornim uvjetima, ali ono što meni na neki način smeta, manje se posvećujemo materinjem jeziku. Naime, nažalost, mi na državnoj maturi imamo bolje rezultate recimo iz engleskoga nego iz hrvatskoga jezika. Što smatram sramotom zapravo. To se ne događa u europskim zemljama. Nedavno smo bili u Mađarskoj. Tamo je nastavi materinjeg jezika puno više posvećena pažnja. Kod nas je recimo kurikulum za hrvatski jezik da kažem programiran za pet sati, mi imamo četiri sata. Mislim da se dovoljno ne posvećuje pažnja jeziku, da se ne posvećuje pažnja izražavanju. Mladi loše govore, jezik im je sveden na riječ dvije. Teško slažu prosto proširene rečenice i ono što me smeta je da mi hrvatski jezik prilagođavamo pravopisu*

engleskog jezika.“(M_SŠ). Osim državne mature, jedan od pokazatelja slabije kompetentnosti učenika je i pisanje zamolbi i slično: „*Nažalost, ja tu nisam zadovoljan kada je u pitanju hrvatski jezik. Kada je u pitanju strani jezik jesam. Jer najprije da kažem što se tiče hrvatskog jezika, djeca nam sve manje znaju. Da krivo ne shvatite, pisati, a sve manje čitaju, skraćena je lektira i tako dalje. A izgovori i recimo pisanje pojedinih zamolbi i dokumenata najjednostavnija stvar: učenik iziđe iz srednje škole, a usuđujem se reći, ne zna napisati jednu zamolbu.*“(M_OŠ).

Iz prikazanih rezultata istraživanja, mogu se uočiti različiti stavovi sudionika istraživanja o jezičnim kompetencijama. Ravnatelji smatraju da škole vode dovoljno računa o učenju stranih jezika s obzirom da se strani jezik počinje učiti već u nižim razredima osnovne škole te da učenici mogu birati između dva ili tri (čak i četiri) strana jezika. Ipak, učenicima jesu ponuđeni strani jezici, međutim pitanje je koliko učenici uspiju razviti jezične kompetencije tijekom učenja.

Također, ravnatelji smatraju da bi učenici trebali poraditi na jezičnim kompetencijama, ali bi bilo poželjno uvesti još stranih jezika u obrazovni sustav. Naglasili su kako je engleski jezik dominantan i da su drugi jezici zanemareni. U kontekstu jezičnih kompetencija, ovaj iskaz upućuje na to da bi se mjerenje jezičnih kompetencija kod učenika moglo poistovjetiti sa kompetencijama engleskoga jezika, što zasigurno nije cilj.

Na kraju, ravnatelji su iskazali zabrinutost za hrvatski jezik kao materinski jezik. Naime, u procesu poboljšavanja kompetencija za strani jezik, hrvatski je jezik pomalo zanemaren. Učenici imaju siromašniji vokabular te su aktivnosti čitanja i pisanja sve rjeđe. U tom kontekstu, valjalo bi istražiti koji su primarni razlozi smanjenja kompetencija u materinskom jeziku te provesti eventualne promjene u školskim programima.

Iz svega navedenog, izjave ravnatelja upućuju na to da se razvijenost jezičnih kompetencija ne može generalizirati, već ovisi o školi, odnosno o kadrovskim resursima, ali i o pojedincima i njihovim afinitetima prema učenju stranih jezika. Dakako, važno je posvetiti pažnju i hrvatskome jeziku budući da je materinski jezik. Analiza stavova ravnatelja upućuje također na to da bi se moglo poraditi na podizanju kvalitete jezičnih kompetencija učenika. Pritom, važnost treba pridati i hrvatskome jeziku i stranim jezicima.

6.1.4. Mobilnost je vrlo poželjno iskustvo koje pridonosi kvaliteti rada ravnatelja i kvaliteti nacionalnog obrazovnog sustava

Implementacija europske dimenzije u obrazovanju podrazumijeva i mobilnost nastavnika, učenika i drugih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Pritom, uključivanje nastavnika i učenika u programe razmjene poput *Erasmus* i *Erasmus+* uvelike ovisi o stavovima ravnatelja o takvim mehanizmima mobilnosti. Stoga, u kontekstu ovog istraživanja bilo je važno ispitati kakvi su stavovi ravnatelja prema mobilnosti. Stavovi ravnatelja, koji su sudjelovali u ovome istraživanju, o mobilnosti opisani su sljedećim tvrdnjama: 1) *Mobilnost je vrlo korisna za sve dionike odgojno-obrazovnog sustava;* 2) *Mobilnost pridonosi kvaliteti obrazovnog sustava;* 3) *Mobilnost pridonosi kvaliteti rada ravnatelja.*

Mobilnost je vrlo korisna za sve dionike odgojno-obrazovnog sustava. Na pitanje o tome pridonosi li mobilnost kvaliteti rada nastavnika i drugih stručnih suradnika, ravnatelji su izjavili da mobilnosti jako doprinose kvaliteti rada svih dionika odgojno-obrazovnog sustava: „*Da! Sve da! Sve da! Smatram da je korisno, smatram da je jako dobro. Čovjek vidi.*“ (Ž_OŠ); „*Itekako, zato smo se i prijavili sada za Erasmus +.*“ (Ž_OŠ); „*Da apsolutno, ja sam, tako to podržavam i mobilnost učenika, studenata, mobilnost nastavnika. Meni je to jako bitno i to je jako, jako važno za učenike, tim više što se njihovi horizonti šire, ne samo da se, tu kultura, ona druga kultura, jezična barijera, sve ono drugo što je, ovaj, ono što je, što stječu znanja, dakle socijaliziraju se, moraju se priviknuti, moraju se ne samo priviknuti jezik, ovo, ono, kultura, tu je općenito jedno odvajanje od obitelji to je nešto što ih priprema sutra za život.*“ (Ž_SŠ); „*Smatram da se mobilnostima, učenike ali i učitelje potiče na učenje i usavršavanje stranih jezika, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, razmjenu iskustva i dobre prakse s kolegicama i kolegama iz inozemstva, internacionalizaciju škola te veću privlačnost ustanova koje ostvaruju međunarodnu suradnju. Učiteljima se, između ostaloga, omogućuje i usavršavanje vještina, tehnika i metoda poučavanja.*“ (Ž_OŠ). Važnost poticanja mobilnosti prepoznata je već u počecima razvijanja koncepta europske dimenzije u obrazovanju. Naime, gotovo svaki dokument koji se bavi europskom dimenzijom u obrazovanju ističe važnost razmjene svih dionika odgojno-obrazovnog sustava u svrhu podizanja kvalitete obrazovanja. Primjerice, u *Ugovoru o Europskoj uniji* (1992.) (engl. *Treaty of Maastricht on European Union*) jedan od šest ciljeva obrazovanja je poticanje mobilnosti studenata i nastavnika. Nadalje, *Bijela knjiga o obrazovanju i osposobljavanju* (1995.) potiče cjeloživotno učenje

prepoznavanje kvalifikacija, mobilnost i suradnja, socijalna podrška, poznavanje jezika, ulaganje u obrazovanje i slično. *Education and Training 2020*, jedan od recentnijih dokumenata koji se bavi europskom dimenzijom, uvrstio je mobilnost jedan od četiri ciljeva obrazovanja koja se moraju ostvariti do 2020. godine.

Nadalje, budući da mobilnosti i razmjene doprinose kvaliteti rada svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, u dugoročnom smislu doprinose i kvaliteti cjelokupnog obrazovnog sustava, što potvrđuju sljedeći navodi.

Mobilnost pridonosi kvaliteti obrazovnog sustava. Osim što doprinosi kvaliteti rada nastavnika i učenika, mobilnost može doprinijeti kvaliteti cjelokupnog obrazovnog sustava: „sigurna sam da to može doprinijeti kvaliteti nacionalnih sustava.“ (Ž_OŠ).

Mobilnost pridonosi upoznavanju sa obrazovnim sustavima drugih zemalja članica te širenju ideja i iskustava dobre prakse: „Ja mislim da je mobilnost jako važna jer ona pomaže širenju vidika u radu. Vidi se kako žive, promišljaju i rade druge škole ili druge države. Možemo se usporediti jesmo li jednaki, bolji, lošiji i možemo nova pozitivna saznanja primijeniti kod nas.“ (Ž_OŠ); „Moj stav je, apsolutno, pozivam, dapače, smatram nužnim, poželjnim, ja bih rekao čak i obvezujućim. Ne samo da može doprinijeti kvaliteti sustava nego da takvi posjeti, razmjena znanja i iskustva, prakse mogu itekako unaprijediti i na osobnoj razini i na razini škole, a samim time i na razini sustava. Mislim da nismo nikad dovoljno pametni i da nemamo dovoljno znanja da ne bi mogli učiti i mislim da, i od najslabijih, može se puno naučiti. Prema tome, gotovo svakodnevno, smo u situaciji da možemo učiti. Mobilnost, pa to je ono što sam rekao maloprije, ta znanja, te vještine, to nam dosta fali.“ (M_OŠ); „Apsolutno. Mislim da da jer svaka mobilnost koja je u smislu da malo proučite i vidite kako netko drugi radi, ima jako smisla. Jer tako u stvari vi učite. Kupite ideje, za svoju sredinu, sa svojim financijskim sredstvima, to je divan način za unaprjeđenje.“ (Ž_OŠ).

Mobilnosti svih dionika odgojno-obrazovnog sustava značajno mogu doprinijeti kvaliteti nacionalnog obrazovnog sustava. Iz prikazanih izjava ravnatelja, jasno je da su oni osvijestili korisnost tog iskustva te da imaju pozitivan stav prema tome. Nadalje, u *Akcijskom planu za internacionalizaciju obrazovanja za razdoblje od 2015. do 2016.* je također naglašena potreba za povećanim mobilnostima budući da „internationalizacija obrazovanja pridonosi unaprjeđenju njegove kvalitete i zapošljivosti mladih na globalnom tržištu rada.“ (MZOS,

2015:4). Valja dodati da se akcijski plan temelji na dokumentima Europske unije (primjerice „Obrazovanje i osposobljavanje 2020.“; Zaključci Vijeća o ciljevima u mobilnosti u obrazovanju, 2011; Zaključci Vijeća o internacionalizaciji visokog obrazovanja, 2010) u kojima se naglašava da mobilnost, odnosno internacionalizacija obrazovanja bude vrlo česta aktivnost učenika, nastavnika i drugih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Sudionici istraživanja su prepoznali važnost i korisnost iskustva mobilnosti i u kontekstu vlastitoga rada.

Mobilnost pridonosi kvaliteti rada ravnatelja. Naposljetku, ravnatelji smatraju da mobilnost i posjete drugim zemljama mogu doprinijeti kvaliteti vlastitoga rada: „*A mislim, u svakom slučaju je potrebno da, da, da ravnatelji idu, da što više toga vide, i da onda to primijene ovdje kod nas.*“ (Ž_OŠ); „*Svakako, da da. Ja sam uvjeren da vi samo kroz neku razmjenu iskustava, dobro, možda ne možete, možda ste ograničeni nekim nacionalnim, opet se vraćate u svoj sustav, ali za neku dobru praksu školsku, tako da možete kroz boravak u drugoj instituciji svašta zanimljivog uočiti što onda možete prenijeti na svoj kontekst.*“ (Ž_SŠ).

Mobilnost je vrlo poučno i korisno iskustvo za svakog ravnatelja bez obzira na radno iskustvo, što potvrđuje sljedeća izjava ravnateljice. Naime, unatoč dugogodišnjem iskustvu ravnateljice, ona smatra da bi kroz mobilnost stekla nova iskustva koja bi unaprijedila njezin rad u školi: „*Bi sigurno. Ja sam inače osoba koja voli učiti i koja voli stjecati nova znanja i vještine i koja voli napredovati u tome i koja voli saznati, odnosno biti paralelno upoznata sa nekim novim procesima i dobivati nova saznanja. Kada bih osobno imala prilike prisustvovati radu jednog mog kolege ravnatelja u nekoj drugoj školi, sigurna sam da bi iz njegovog iskustva još uvijek imala, bez obzira na moje dugogodišnje ravnateljsko iskustvo, još uvijek našla neke stvari koje bi za mene bile nove i koje bi mi pomogle.*“ (Ž_OŠ).

Isti stav dijeli i ravnatelj koji smatra da i samo poticanje na odlazak na studijska putovanja može doprinijeti radu: „*Apsolutno. Često uputa kada dođem na sjednicu učiteljskog vijeća, prenesem razmišljanje kakav je bio, recimo kada sam bio u Izraelu, na koji način su oni selektirali dobre i loše učenike. Loše pod navodnike jer za mene nema loših učenika. Ima učenika koji je manje sposoban za nešto i učenik koji je zainteresiran, više sposoban i tako dalje. Na koji način se ti negdje radi i onda kada ljudima kažete, ne morate to od njih tražiti da oni to primijene, ali ja znam da oni razmišljaju. A to je cilj nekog odlaska. Vidjeti što se radi i to probati primijeniti u svojoj školi, na svom radnom mjestu.*“ (M_OŠ).

Ravnatelji koji imaju takva iskustva, odnosno oni koji su bili na razmjenama, smatraju da je to bilo vrlo korisno i zanimljivo iskustvo: „*Apsolutno pozitivno mišljenje o mobilnosti odnosno pokretljivosti učenika i nastavnika i svih onih koji rade u školi i sam sam prije 10ak godina bio na studijskom putovanju, najprije u Austriji kasnije u Nizozemskoj. Puno, puno stvari sam tada vidio, puno stvari naučio, puno ideja dobio u tim studijskim putovanjima tako da mislim da je to apsolutno pozitivna stvari i poželjna stvar, međutim ne događa se tako često.*“ (M_SŠ). Ova izjava, kao i prethodna: „*Moj stav je, apsolutno, pozivam, dapače, smatram nužnim, poželjnim, ja bih rekao čak i obvezujućim.*“, upućuje na to da mobilnosti još nisu česta aktivnost dionika odgojno-obrazovnog sustava te da bi trebalo u budućnosti dodatno poticati i omogućavati ovakve aktivnosti. Sa druge strane, ravnateljica je izjavila da postoji agencija koja se bavi studijskim putovanjima konkretno za ravnatelje te se i ona slaže da je to vrlo korisno iskustvo: „*Ja idem svake godine u studijske posjete gdje se upoznajem s obrazovnim politikama raznih zemalja. Postoji jedna agencija koja je baš za studijska putovanja samo za ravnatelje i gdje nam se omogućuje da razgovaramo i sa agencijama za odgoj i obrazovanje, sa ministarstvom, upoznajemo škole, rad škola, tako da je to vrlo vrlo korisno. I ja sam iz svih tih putovanja ustvari nešto donijela u našu školu i tako pokretala neka projekte.*“ (Ž_OS).

Navedene izjave upućuju na to da svi sudionici istraživanja imaju vrlo pozitivan stav prema mobilnosti te smatraju da razmjene i studijska putovanja doprinose kvaliteti rada svih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Važno je naglasiti da je Hrvatska postavila strateški cilj da do 2020. godine mora osigurati odlaznu mobilnost studenata i nastavnika od 10% te dolaznu mobilnost od 5%. Također, potrebno je izraditi plan povećavanja izdvajanja za mobilnost (Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014). Mobilnosti i razmjene jedan su od preduvjeta za postizanje veće kohezivnosti i povezanosti između država, a samim time i između obrazovnih sustava. Pozitivan stav ravnatelja prema tome je više nego poželjan i od velike je važnosti što su sudionici istraživanja osvijestili vrijednost razmjena ne samo za pojedinca, već i za cjelokupni obrazovni sustav. Mobilnosti omogućuju veći protok ljudi i ideja kroz obrazovni sustav, veću povezanost između zemalja, a sve to pridonosi poboljšanju kvalitete rada prvenstveno škole, a dugoročno i cjelokupnog obrazovnog sustava.

6.1.5. *Europski identitet čine (europske) vrijednosti, pripadnost europskoj kulturi i geografska pripadnost Europi*

U *Rezoluciji o europskoj dimenziji u obrazovanju* iz 1991. godine definirano je da europska dimenzija u obrazovanju nastoji promovirati zajedništvo i europski identitet. U skladu s navedenim, bilo je važno istražiti poimanja ravnatelja o europskom identitetu. Iz analize kodiranih isječaka proizašlo je da ravnatelji, sa jedne strane, smatraju da se *europski identitet temelji na posjedovanju europskih vrijednosti i pripadnosti europskoj kulturi*, a sa druge ga shvaćaju kao *geografsku pripadnost, pripadnost Europi i širenje granica*.

Europski identitet temelji se na posjedovanju europskih vrijednosti i pripadnosti europskoj kulturi. Analizom transkribiranih isječaka, ustanovljeno je da ravnatelji smatraju da se Europski identitet sastoji od promicanja (europskih) vrijednosti i njegovanja europske kulture: *„Europski je identitet osjećaj pripadnosti Europskoj uniji, radi se oko zajedničkih vrijednosti poput demokracije, temeljnih ljudskih prava pojedinaca.“* (Ž_OŠ); *„E to bi nekako bilo jedinstvo, nekako se temelji na onom jedinstvu u različitosti. Dakle, europski identitet kao i svaki drugi trebao bi se graditi oko nekakvih zajedničkih vrijednosti tipa demokracije, vladavina prava, ljudska prava, to bi bilo otprilike to.“* (Ž_OŠ).

Osim posjedovanja europskih vrijednosti, europski se identitet uspoređuje sa američkim identitetom te se razlike uočavaju u međuljudskim odnosima: *„Naš kulturni identitet je malo drugačiji od američkog; mi smo puno bliži Europi, imamo drugačije poimanje kulture i odnosa prema obitelji. Mislim da su nam tu neke obiteljske i kulturološke veze drugačije i da smo tu bliži Europi.“* (Ž_OŠ).

Ravnatelji također smatraju da europska kultura i povijesno naslijeđe čine europski identitet koji se čini vrlo jednostavnim konstruktom, ali od velike je važnosti u kontekstu formiranja vlastitih stavova: *„Ali to je vrlo jednostavna i na prvu loptu onako definicija ali zapravo europski identitet u dubini znači oslanjanje na onaj povijesno naslijeđe koje Europa donijela, nosi, a ono se ogledava i ne samo u tim našim obrazovnim politikama, nego u svakodnevnom životu, u načinu života, u arhitekturi, u gradnji, u tome na koji način vrednujemo i cijenimo to što su nam preci ostavili, a da to bude opet onaj korak odnosno onaj temelj nakon čega ćemo raditi korak naprijed. Da. To naše povijesno naslijeđe, europsko povijesno naslijeđe definitivno je utječe i dandanas na neke naše stavove, na nekakve naše razumijevanje nekih*

stvari i on je sigurno prisutan. “(Ž_OŠ). Ova izjava upućuje na to da je europski identitet temelj za unaprjeđivanje obrazovnog sustava, što je u suprotnosti s rezultatima istraživanja autorice Sršen (2013) koja je zaključila da europski identitet ne postoji jer nije temeljen na jedinstvenoj europskoj povijesti jer ona kao takva ne postoji i to ga razlikuje od nacionalnog identiteta koji se temelji na zajedničkoj prošlosti, iskustvima, sjećanjima i kulturi. Ova usporedba rezultata upućuje da se, u posljednjih pet godina, poimanje europskog identiteta promijenilo. Moguće razloge ovoj promjeni valjalo bi istražiti, a kao jedan od mogućih razloga mogao bi biti službeni ulazak Hrvatske u Europsku uniju. Kao što je Sršen (2013) zaključila, europski se identitet sastoji i od nacionalnog identiteta. Sukladno tome, ravnatelji smatraju da, kako bi razumjeli europski identitet, važno je prethodno razviti lokalni (zavičajni) identitet: *„dakle mi ne možemo biti građani Europe ako nismo svjesni vlastitog identiteta, to je moj (isto tako) osobni stav.*“ (Ž_OŠ); *„Pa pripadnost, pojam europski identitet bi bio pojam koji bi označavao pripadnost nekoj Europskoj kulturi. Dakle ne postoji, ili kako se uzme može se kazati da postoji europska kultura, ali postoje opet nacionalne kulture ili kulture unutar europske kulture*“ (M_SŠ).

Također, europski identitet povezuje se i sa boljim mogućnostima na tržištu rada: *„građanin Europske unije, trebao bi biti slobodan čovjek koji može bez teškoće komunicirati sa svim građanima Europske unije, koji može biti konkurentan na tržištu poslova Europske unije.*“ (Ž_OŠ); *„dakle da ustvari ti ljudi mogu biti konkurentni, mogu otići gdje žele, i znaju cijiniti i ostati građani Hrvatske ali i jednog kulturnog kruga kojem smo oduvijek pripadali – zapadnoeuropskog.*“ (Ž_OŠ).

Neki smatraju da europski identitet ne postoji, odnosno da pojedinac može razviti samo osobni i nacionalni identitet: *„Ja to ne priznajem. Iz jednostavnog razloga što je to odnarođivanje ljudi od njegove nacije. (...) Dimenzija Europljana mene ne zanima osobno jer temelji Europe su upravo, stare Europe, na području Hrvatske. Mi smo odavna tu. Europa je nama došla, sada nam se prikrala. Malo sam grub, ali istina je.*“ (M_OŠ); *„A čujte, to je europski identitet to je nešto izmišljeno. Svatko ima svoj identitet. Identitet to znači poistovjećivanje sa nečim. Europski identitet to je pripadnik jedne skupine. Za mene to znači pripadnik jedne velike Europske skupine, ali bez osobnog identiteta nema ni europskog. Bez kvalitetnog nacionalnog identiteta i vrednovanja svojeg identiteta u tom europskom identitetu mi ćemo se izgubiti.*“ (M_OŠ). U ovome kontekstu valja istaknuti da europski identitet ne isključuje nacionalni, već se europski identitet promatra kao dodana vrijednost nacionalnom identitetu, što podupiru različita pojmovna određenja europske dimenzije u obrazovanju

(Wahlström, 2010; Ledić i Turk, 2012; Savvides i Faas, 2016). Također, jedan od indikatora europske dimenzije u obrazovanju je formiranje identiteta koji se sastoji od lokalne, regionalne i europske dimenzije (Ledić i Turk, 2012). Drugim riječima, potrebno je kod učenika izgraditi lokalni identitet, potom nacionalni te na kraju i europski identitet, koji se može shvatiti i kao pripadnost Europi u geografskom kontekstu.

Europski identitet kao geografska pripadnost; pripadnost Europi i širenje granica.

Europski identitet čini geografska pripadnost Europi: „*Europski identitet samo utoliko da me razlikuje od američkog, australskog, afričkog, ali to je onako vrlo....*“ (Ž_OŠ); „*Pripadnost jednoj kulturi, jednoj geografskoj točki.*“ (Ž_OŠ), ili povezanost u političkom kontekstu: „*Europski identitet, politički ako ćemo mi Europu staviti kao jednu zajednicu ljudi onda, da.*“ (Ž_OŠ). Europski identitet shvaćen kao pripadanje jednoj geografskoj točki ili pripadanje unutar tzv. političkih i administrativnih granica je prvi korak u njegovanju i stvaranju europskog identiteta koji osim, geopolitičkog aspekta, uključuje i posjedovanje europskih vrijednosti i kulture.

Europski identitet može se povezati i sa širenjem granica: „*Mislim da je to jako važno i da to doista je dio našeg identiteta. Prvenstveno ta sloboda da možete putovati bez nekakvih kontrola i granica.*“ (Ž_OŠ), odnosno prilagođavanjem većoj zajednici: „*Pojam europskog identiteta mi je i jasan i nejasan.... Jasno mi je da to znači možda neka usklađenost sa globalnim trendovima zemalja članica Europske unije. Mislim da se kao vi uniformirate pod navodnicima, da ste vi dio cijele priče.*“ (Ž_SŠ). Njegovanje europskog identiteta u ovom kontekstu ne znači bezuvjetno pasivno prihvaćanje tuđih vrijednosti i kulture, već podrazumijeva i poticanje kritičkog mišljenja te aktivnog građanstva.

Formiranje europskog identiteta jedan je od ključnih elemenata europske dimenzije u obrazovanju, o čemu su govorili mnogi istraživači koji su se bavili europskom dimenzijom i obrazovanju (Wahlström, 2010, Enache, 2014, Ledić i Turk, 2012, Diestro Fernandez, 2014, Savvides i Faas, 2016). Kako bi implementiranje europske dimenzije u obrazovanju bilo moguće, potrebno je razviti europski identitet ili barem njegovati težnju za osnaživanje europskog identiteta koji se promatra kao dodana vrijednost nacionalnom identitetu. Izjave sudionika istraživanja upućuju na to da su stavovi prema europskom identitetu pozitivni i da su ravnatelji razvili svijest (ili barem djelomično razvili) o tome što znači posjedovati europski identitet. Ovi su nalazi u suprotnosti sa rezultatima istraživanja kojeg su proveli Convery i Kerr

(2005-6) čiji je cilj bio ispitati stavovi učitelja i nastavnika o europskom identitetu, europskoj suradnji, europskoj integraciji i europskoj dimenziji u obrazovanju. Rezultati su pokazali da učitelji imaju negativan stav o višestrukome identitetu (europski, nacionalni i lokalni), za razliku od sudionika ovog istraživanja, koji nastoje promovirati one vrijednosti koje čine europski identitet, pritom ne zaboravljajući na onaj nacionalni. Uz (europski) identitet usko vezani pojam je i osjećaj pripadnosti koji može biti shvaćen na različite načine, o čemu će biti riječi u sljedećem potpoglavlju.

6.1.6. Pripadnost je vrlo složen koncept kojeg ravnatelji povezuju s različitim mjestima, od lokalne do globalne razine

U kontekstu osjećaja pripadnosti, ravnatelji su izjavili da se različito osjećaju, odnosno njihov osjećaj pripadnosti varira od globalne do lokalne razine. Ravnatelji su izjavili da se dominantno osjećaju kao građani svijeta, građani Europe, građani Hrvatske ili se dominantno poistovjećuju sa mjestom u kojem žive.

Ravnatelj kao građanin svijeta. Po pitanju osjećaja pripadnosti, dio ravnatelja je izjavilo da se dominantno osjeća kao građanin svijeta: „*Pa ja jesam, ono što bi se reklo filozofski, kozmopolit.*“ (Ž_SŠ); „*Građanka svijeta – zaista najprije tolerantna.*“ (Ž_OŠ); „*Ja vidim sebe kao građanina svijeta, a tek onda sve ovo ostalo.*“ (Ž_OŠ).

Različita studijska putovanja doprinijela su da se ravnatelji osjećaju kao građani svijeta: „*Kao građanku svijeta mislim. Dosta putujem i vidim, upoznajem dosta te kulture i živote ljudi i voljela bih tako da se svima nama prošire vidici. I zapravo vidiš tako kad putuješ i upoznaješ ljude, da smo svi zapravo isti, da svi radimo na istim stvarima, da bi svi htjeli boljitak, bilo u kojem području svijeta da živite.*“ (Ž_OŠ). Ova izjava upućuje na to da su različita putovanja i različita iskustva u drugim zemljama pridonijela stvaranju „svjetskog“ identiteta te se ovaj stav može povezati sa važnosti promoviranja i poticanja mobilnosti jer, kao što i sama ravnateljica smatra, upoznavanjem drugih država i drugih ljudi, njeguje se šira dimenzija identiteta, koja se ne temelji samo na nacionalnom kontekstu. Osim osjećaja pripadnosti svijetu, dio ravnatelja sebe doživljava kao građanina Europe, a razlozi tome su prikazani u nastavku.

Ravnatelj kao građanin Europe. Osjećaj pripadnosti Europi je također prisutan kod sudionika istraživanja: „*Ja se osobno osjećam kao građanka Europe.*“ (Ž_OŠ); „*Ja sam Europljanka oduvijek.*“ (Ž_OŠ).

Pripadanje Europi ravnatelji povezuju sa povijesnim naslijeđem: „*mislimo da pripadamo toj srednjoeuropskoj kulturi koja je... Bili smo sastavni dio Austro-Ugarske, zahvaljujući tome pripadamo, ali i prije smo pripadali. Mislim da je taj jedan, moj osobni stav, je taj jedan humanistički princip na kojem je izgrađena cijela Europa nekada davno, je li, potreban.*“ (Ž_OŠ); i poznavanjem više europskih jezika: „*Kao građanin koji može baratati sa najmanje dva jezika, kao građanin koji može raditi u bilo kojoj europskoj zemlji i kao građanin Europe koja se neće opet bazirati na... ne bih rekao na poniženju manjih nacija, manje nacije moraju i te kako voditi računa o svojem jeziku jer jezik je sve.*“ (M_OŠ). Ovi nalazi upućuju na veliku povezanost europskog osjećaja pripadnosti i europskog identiteta. Naime, ono što čini europski identitet, a to je između ostaloga njegovanje europskih vrijednosti i kulture, čini i sastavni dio osjećaja pripadnosti Europi. Drugim riječima, ravnatelji smatraju da se osjećaju Europljani zbog toga što pripadaju europskoj kulturi i njeguju europske vrijednosti. S time u skladu je i definicija identiteta autora Phinney i Rotheram (1987) koji ga određuju kao „osjećaj pripadnosti jednoj etničkoj skupini, odnosno kao onaj dio mišljenja, vjerovanja, ponašanja, stavova i vrijednosti u svakome od nas, koji se pripisuje takvoj pripadnosti“ (Phinney i Rotheram, 1987 prema Radin, 2005:174). Također, uspoređujući rezultate već provedenih istraživanja (primjerice Convery i Kerr, 2005-6 i Sršen, 2013), u kojima je europski identitet bio negativno shvaćen, sa izjavama ravnatelja, moguće je uočiti da sudionici istraživanja imaju pozitivan stav prema europskom identitetu te da se identificiraju kao Europljani. Ovaj zaključak može upućivati na to da je članstvo Hrvatske Europskoj uniji ipak doprinijelo osnaživanju osjećaju pripadnosti Europi bez potiskivanja ili negiranja nacionalnog identiteta koji je i dalje prisutan, što potvrđuju stavovi ravnatelja prikazani u nastavku.

Ravnatelj kao građanin Hrvatske. Osim europskog identiteta, kod ravnatelja razvijen je i nacionalni identitet: „*primarno se vidim kao građanku Hrvatske jer ovdje živim i radim. Sjećanja, tradicija, jezik i kultura upućuju na moj nacionalni identitet*“ (Ž_OŠ); „*Ja prije svega sebe vidim kao, Hrvaticu, i kao, zemlju, kao, ovaj, stanovnika, stanovnicu Hrvatske, tako je. Definitivno, mislim da to ne smijemo izgubiti i da pripadam Hrvatskoj i da sam Hrvatica, to je bitno.*“ (Ž_SŠ); „*Ja nisam Europljanin. Hrvat sam koji živi u Europi.*“ (M_OŠ). Ovi rezultati u

skladu su sa izjavama ravnatelja o europskom identitetu. Kako bi se razvio europski identitet, potrebno je polaziti od nacionalnog, odnosno razviti nacionalni i lokalni osjećaj pripadnosti. Prethodno prikazane izjave ravnatelja ukazuju na to da ravnatelji imaju razvijen nacionalni identitet, dok osjećaj pripadnosti Europi još nisu razvili. Također, izjava „*Ja nisam Europljanin. Hrvat sam koji živi u Europi.*“ može upućivati na blagi otpor prema razvijanju europskog identiteta te bi bilo poželjno istražiti koji su razlozi ovakvim stavovima.

Ravnatelj kao građanin mjesta u kojem živi. Uz nacionalni osjećaj pripadnosti, ravnatelji se vežu i za mjesto u kojem žive: „*Prvenstveno mjesta u kojem živim.*“ (Ž_OŠ); „*Znači, ja sebe osobno smatram, ja sam lokal patriota ponajprije, zatim mislim da sam dostojni predstavnik ove zemlje, ali isto sebe smatram građankom Europe.*“ (Ž_OŠ). Ova izjava ravnateljice objašnjava i ono što smatraju mnogi istraživači europske dimenzije u obrazovanju (Wahlström, 2010; Ledić i Turk, 2012), a to je da se identitet pojedinca sastoji od tri dimenzije: lokalne, regionalne i europske (Ledić i Turk, 2012).

U tom kontekstu, osim mjesta u kojem žive, ravnatelji se poistovjećuju sa regijom u kojoj žive koja im ujedno omogućava i kontakte sa ostatkom države i Europe: „*Dominantno mi je ne mjesto nego područje. Nisam isključivo vezana uz mjesto u kojem živim, ali područje. Recimo je to administrativno područje Istarske županije. Recimo da mi je to dominantna zato što se ovdje osjećam dobro i zato što to omogućava život recimo koji bi bila i profesionalno i obiteljski zadovoljna. I da mi taj prostor omogućava i doticaje sa Europom, doticaje sa drugim kulturama, doticaje sa drugim ljudima, sa drugim jezicima, da se prvenstveno tu mislim da mi je baza.*“ (Ž_OŠ); „*Ne znam, ja sam građanin Istre, rođena Istranka. To je valjda prva karakterizacija. Mi smo valjda širina svega. Ja volim što sam se rodila i živim tu gdje živim. Pogledam dolje i vidim more i kad vidim more vidim cijeli svijet. Sebe smatram jednim dijelom i ove šire zajednice svjetske.*“ (Ž_OŠ).

Iz prikazanih izjava ravnatelja, moguće je uočiti da se ravnatelji različito osjećaju, odnosno da imaju razvijen različit osjećaj pripadnosti. Ipak, važno je naglasiti kako se europski identitet ili osjećaj pripadnosti Europi počeo razvijati i u nacionalnom kontekstu budući da su rezultati ranije provedenih istraživanja (Bjelajac i Pilić, 2004 i Sršen, 2013) pokazali kako europski identitet još nije bio zaživio te da su se ispitanici dominantno poistovjećivali sa mjestom u kojem žive. Temeljem rezultata istraživanja moguće je uočiti blagu tendenciju prema

širenju europskog identiteta i europskog osjećaja pripadnosti. Također, potrebno je naglasiti kako se, u težnji za osnaživanjem europskog identiteta, ne smije zanemariti i nacionalni.

6.1.7. Učenici bi trebali usvajati više informacija o Europskoj uniji te razvijati svijest o europskom građanstvu

Istraživanjem su se htjeli doznati stavovi ravnatelja o učenicima, odnosno koji je dominantan učenikov osjećaj pripadnosti te kolika je njihova razina informiranosti o Europskoj uniji. U tom kontekstu, sudionici istraživanja su iznijeli mišljenje i o tome tko bi trebao biti primarni nositelj podizanja svijesti o europskom građanstvu. Analiza rezultata istraživanja upućuje na to da učenici sebe različito vide: od dominantno lokalne pripadnosti do dominantno globalne pripadnosti. Što se tiče informiranosti o Europskoj uniji, nemaju dovoljno informacija o pravima i mogućnostima kao građani Europske unije te kroz školske programe usvajaju samo osnovne informacije o Europskoj uniji, a europske vrijednosti nisu dovoljno zastupljene. Svi su odgovorni za podizanje svijesti o europskom građanstvu, ali najveću ulogu imaju škola i obitelj.

Učenici sebe različito vide: od dominantno lokalne pripadnosti do dominantno globalne pripadnosti. Slično kao i ravnatelji, učenici imaju razvijene različite osjećaje pripadnosti, od lokalne razine: „*Većina naših učenika sebe vidi kao građane mjesta u kojem žive.*“ (Ž_OŠ); nacionalne razine: „*Pa ja mislim da za sada naši učenici sebe najviše vide kao Hrvate, i tek onda kao učenike mjesta gdje žive, iako znamo da to recimo prema planu i programu od mlađih razreda prema starijima krenemo od najbližeg prema, prema... širimo horizonte, ali mislim da naši učenici dolaze već u školu sa idejom kako su oni Hrvati, nacionalno najprije identitet imaju pa tek onda sve ovo ostalo.*“ (Ž_OŠ); do europske razine: „*Više građani Europe recimo, a da onda s te razine spuštaju razinu pripadnosti manjem lokalitetu zato što su dostupnost informacija puno dostupnije i njihov interes je takav, puno šire nego iz ovog mikrosvijeta u kojem mi živimo.*“ (Ž_OŠ).

Naposljetku, ravnatelji smatraju da su učenici svjesni da Hrvatska pripada Europskoj uniji, ali oni se ipak osjećaju kao građani svijeta: „*Procjenjujući učenike, rekla bih da se vide više kao građane svijeta. Dakle, da percepcija njihova... Svjesni su oni da smo mi dio Europe, svjesni su oni da ta Europa ruši granice i da će im omogućiti lakše i zapošljavanje i obrazovanje*

nego da odu recimo u SAD, ali oni tu ne vide barijeru. Znači, oni... Cijeli svijet je njihov, da se tako izrazim.“(Ž_SŠ).

Iz prikazanih rezultata, moguće je uočiti da ravnatelji smatraju da se učenici, kao i ravnatelji, poistovjećuju sa različitim mjestima. Međutim, valja dodati da ravnatelji smatraju da ipak postoji razlika u uzrastima učenika, posebice u osnovnoj školi. Pritom, kod učenika nižih razreda je razvijeniji lokalni ili nacionalni identitet, dok je kod učenika viših razreda, uslijed bolje informiranosti o aktualnostima u Europi, razvijen europski ili čak globalni identitet: „s obzirom da oni strahovito puno koriste i internet i Facebook, imaju informacije o svemu i mislim da se kroz to mogu smatrati i građanima Europe i građanima svijeta. Protok informacija je toliko već velik da učenici sedmog, osmog razreda već barataju sa stvarima koje se događaju u cijelom svijetu i sad je pitanje što njih konkretno zanima, možda je za učenike sedmih, osmih razreda od onih općih informacija tu je možda i muzika i te neke stvari, pa kroz to prezentirati. Jasno, ovi niži uzrasti možda još toliko ne, mislim da nemaju tu svijest i tu širinu, da su oni više vezani za grad, možda mjesto svoje i samu našu zemlju, ali kroz medije mislim da sve brže dobivaju sliku te opće globalizacije i te velike, velike povezanosti zapravo ne samo unutar Hrvata, nego unutar svijeta.“(Ž_OŠ). Ovaj iskaz upućuje na to da informacije koje učenici dobivaju kroz obrazovanje utječu na formiranje identiteta. Važnost formiranja europskog identiteta kod učenika podupire i dokument Europskog parlamenta iz 1989. godine *Izješće o europskoj dimenziji u obrazovanju* (engl. *Report on the European Dimension of Education*). Naime, jedan od temeljnih aspekata europske dimenzije u obrazovanju je formiranje svijesti o Europi kod učenika kroz nastavu književnosti, povijesti i zemljopisa. U ovome kontekstu, škole bi mogle pridonijeti formiranju europskog identiteta kod mladih ljudi upravo kroz školske programe. Osim toga, formiranju europskog identiteta kod učenika doprinose i druge školske aktivnosti, poput sportskih natjecanja i razmjena učenika, o čemu je već bilo riječi u prethodnom potpoglavlju: „Tu bi mogli po uzrastima reći da djeca niže školske dobi još uvijek su orijentirani samo na svoju okolinu, na Istru recimo, eventualno na Republiku Hrvatsku, tako da.. A već djeca od petog do osmog razreda, starije školske dobi, sedmi i osmi razred, oni već pomalo pripadaju Europi i svijetu kroz društvene mreže, kroz ne znam, učenje. Tu već osjećaju da su dio tog svijeta, i kroz modu, ako ćete i kroz te razmjene učenika, sportska natjecanja i tako.“(Ž_OŠ).

Ovakvi zaključci bili su dijelom očekivani budući da učenici u osnovnoj školi, a djelomično i u srednjoj školi, još nemaju u potpunosti snažno razvijene stavove, već se upravo u ovom razdoblju oni formiraju. S ovime su povezane i izjave ravnatelja koji smatraju da se

osjećaj pripadnosti mijenja u odnosu na uzrast učenika. Djeca najprije upoznaju i usvajaju ono što im je bliže, njihov mikrosustav, a odrastanjem upoznaju se sa širom društvenom zajednicom. Osim prethodno spomenutog *Izješća o europskoj dimenziji u obrazovanju*, rezultati istraživanja kojeg su proveli Hrvatić i Sablić (2008) također potkrjepljuju činjenicu da škole mogu znatno utjecati na razvijanje stavova učenika. Stoga, preporučuje se uvrštavanje interkulturalizma u nacionalni kurikulum kroz sadržaje poput demokratskog društva, suzbijanja predrasuda, poštovanja različitosti i prava na jednakost (Hrvatić i Sablić, 2008). Ova preporuka je u skladu sa sljedećim prikazanim izjavama ravnatelja koje se očituju u nedostatku informacija o pravima i mogućnostima koji učenici imaju kao građani Europske unije.

Nemaju dovoljno informacija o pravima i mogućnostima kao građani Europske unije.

Ravnatelji smatraju da učenici nemaju dovoljno informacija o pravima i mogućnostima kao građani Europske unije: „*Na tome treba uvijek puno raditi. Na tome svi skupa trebamo raditi još što znači biti europski građanin, građanin Europske unije bez obzira što je proces ulaska Hrvatske bio abnormalno dugačak. To je sve stvar politike, malo se radilo na nivou države u pripremama ljudi, a više se značaja pridavalo pretpristupnim ugovorima i papirima itd.*“ (Ž_OŠ). Ključna prepreka u širenju informacija koje bi bile korisne učenicima ravnatelji vide u nedostatku školskog predmeta unutar kojeg bi se raspravljalo upravo o ovim temama: „*Pa ovako, kao škola mislim da zasada ne dajemo dovoljno informacija, nema posebnog predmeta, nema nešto gdje bi im se to sustavno na ta pitanja moglo odgovoriti. Nešto vrlo malo se radi na satovima razredne zajednice kad se oni upoznaju s europskim trendovima, ali mislim da je to zasada puno premalo da bi se moglo govoriti o sustavnom informiranju učenika. Građanski odgoj otvara te mogućnosti, ali, zasada, mislim da je to još nedovoljno.*“ (Ž_OŠ). Ustanovljena je potreba za novim predmetom koji će davati učenicima informacije o aktivnom građanstvu, demokraciji i slično te je pokrenuta inicijativa o uvođenju građanskog odgoja u osnovnim školama. Međutim, u ovom trenutku građanski se odgoj u školama provodi eksperimentalno te nisu sve škole uključene u ovaj program. Promjene koje donosi građanski odgoj pokazat će se tek kroz određeno vrijeme u budućnosti. Sa druge strane, neki smatraju da su učenici osnovne škole premladi da bi razumjeli takve informacije: „*Ne. Premaleni su da bi uopće od svega toga imali.*“ (Ž_OŠ); „*Mislim da su naši učenici još dosta mali, pa se taj dio svodi na općenita prava i obveze sve djece. Ali da što su stariji da ih sustav mora jako dobro naučiti koja su njihova prava, a pogotovo mogućnosti kasnije što se tiče obrazovanja vani.*“ (Ž_OŠ); „*Pa opet moram reći da su naši učenici u dobi od šest do četrnaest godina i oni*

sigurno ne mogu imati dovoljno informacija o pravima i odgovornostima koje im se pružaju kao građanima Europske unije, ali to ne znači da o tome ne trebamo razgovarati. “(Ž_OŠ).

Ravnatelji smatraju da učenici nemaju dovoljno informacija o ulozi, odgovornostima i pravima kao građani Europske unije te smatraju da bi škole, a ujedno i nacionalni obrazovni sustav, trebali poraditi na tome. Naime, kao što je prije rečeno, škole imaju veliku ulogu u formiranju stavova učenika te je škola jedini organizirani sustav koji bi mogao svim učenicima nuditi informacije koje su njima bitne za razumijevanje šire društvene zajednice. U dokumentu Europske unije pod nazivom *Učenje o EU u školi (Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school)* iz 2016. godine naglašena je važnost europske dimenzije u obrazovanju koja se mora očitovati kroz razne discipline, razine i oblike obrazovanja. Što se tiče školskih programa, Europska unija bi trebala biti prisutnija u udžbeničkim materijalima i izvanškolskim aktivnostima te bi se trebalo poticati kritičko razmišljanje o Europskoj Uniji, uključujući učenje o temeljnim vrijednostima, vladavini prava i ljudskih prava, upravljanju Europskom unijom i o procesima donošenja odluka i kako oni utječu na njihove države članice. U tom kontekstu, treba naglasiti da se potreba za obogaćivanjem školskih kurikuluma ovim informacijama prepoznala te da je u tijeku eksperimentalna provedba predmeta građanski odgoj u nekim osnovnim školama. Kao što su i sami ravnatelji izjavili, građanski odgoj bi trebao pružiti učenicima upravo ove informacije koje su njima potrebne, što potvrđuje nastavak analize.

Kroz školske programe usvajaju samo osnovne informacije o Europskoj uniji; europske vrijednosti nisu dovoljno zastupljene. Ravnatelji smatraju da učenici, kroz školske programe, usvajaju samo osnovne informacije o Europskoj uniji (povijesni i geografski kontekst), dok politički kontekst i razumijevanje europskih vrijednosti nisu uključeni: *„Kroz školske programe ne usvaja se dovoljno informacija o Europi jer osim povijesnih i geografskih aspekata kroz koje se provlači građanski odgoj, o politici Europske unije i njenim vrijednostima malo koji učitelj stigne na satu govoriti.* “(Ž_OŠ); *„Mislim da naši učenici znaju jako puno činjenica. I o Europi i o svijetu, ali da ne.. ne razumiju dovoljno uzročno posljedične veze, a to je problem, znači našeg obrazovnog sustava. Ne razumiju politiku, mislim na toj razini Europske unije. Tek djelomično prihvaćaju vrijednosti koje Europska unija promovira, koje mi isto tako, znači kroz te eko projekte, kroz razne druge sadržaje poučavamo učenike.* “(Ž_OŠ); *„kažem kroz geografiju i povijest definitivno se to dotiče i pogotovo u sedmom i osom razredu dublje*

ide...mislim možda bi moglo i biti više zastupljeno...što se toga tiče, nekakve povezanosti, mislim da bi moglo biti više.“(Ž_OŠ). Iz navedenih izjava moguće je uočiti potrebu za revizijom školskih programa u svrhu obogaćivanja sadržajima vezanih uz Europsku uniju, budući da ravnatelji smatraju da učenici nisu dovoljno upoznati sa političkim i drugim aspektima Europske unije.

Osim geografskih i povijesnih informacija, u dokumentu *Učenje o EU u školi (Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school)* je također definirano da bi se kroz školske programe trebalo razvijati razumijevanje i poticati privrženost temeljnim vrijednostima Europske unije, kao i širenje znanja o zajedničkoj povijesti i o europskim vrijednostima. Iskazi ravnatelja upućuju da učenici imaju dovoljno činjeničkih informacija u geografskom i povijesnom kontekstu, ali nedostaju im informacije o političkim strukturama i o europskim vrijednostima. A ukoliko ih posjeduju, informacije su zastarjele: *„Sasvim sigurno, povijesnih i geografskih aspekata ima i dovoljno u nastavnom programu. To sigurno. Međutim, o razumijevanju politike Europske unije i vrijednostima koje promovira, nisam sigurna da bi mogli dobiti u školama, osnovnim, dovoljno informacija. Nije to niti lako područje, ali sigurno osvješćivanje potrebe za tim, da će dovesti, u dogledno vrijeme sve više i više takvih informacija.*“(Ž_OŠ); *„Pa ja mislim da je i tu nešto nedovoljno. Oni uče, oni imaju sadržaje koji su im zadani. Ti sadržaji bi trebali biti promijenjeni. To su još uvijek sadržaji koji su možda eto pred 20-30 godina. Znači tu su potrebne promjene, u geografiji i povijesti najviše. Mislim da učenici na ovom levelu još uvijek nemaju dovoljno sadržaja koji prate Europu, kulturu, nekakve novine.*“(Ž_OŠ).

Ipak, ne dijele svi ravnatelji isti stav. Naime, dio ravnatelja smatra da učenici imaju dovoljno informacija o Europskoj uniji koje su stekli kroz školske programe te smatraju da nacionalni obrazovni sustav pruža više informacija o ovoj temi u odnosu na druge: *„Da, mislim da da. Da naš obrazovni sustav, iako ga stalno pljujemo ali... Iako, dobru podlogu i detaljnije obrazovanje djeca dobiju puno znanja o, i o Europskoj uniji, i o odnosima, povijesti, geografiji, to su to, od boljih u Europi, ako ne i u svijetu. Ni jedan Amerikanac ne zna gdje je Hrvatska ni kakav nam je sustav niti ne znam...A mi uzimamo za nekog idola.*“(Ž_OŠ).

Osim školskih programa, učenici su stekli informacije kroz razne aktivnosti: *„Mislim da da. Ali ponavljam – što se tiče onog nastavnog djela, sadržaja, dobiju sve. Iskustvo dobivaju kroz projekte. Ne svi, dakle jedan dio njih uvijek ostane negdje izvan – to su oni koji nisu zainteresirani za uključivanje u određene aktivnosti... Dovoljno informacija.. Da li je dovoljno?*

To bi oni trebali procijeniti jer to ja ne mogu procijeniti. Znači, oni dobiju informacije, koliko im je to jasno, koliko im je to s njihove strane gledano dovoljno, ne znam. Ja smatram, sadržajno gledajući, te neke nastavne planove i programe i sve što se radi... mislim da jest.“ (Ž_SŠ). Iako ravnateljica smatra da učenici imaju dovoljno ponuđenih informacija o Europskoj uniji, upitno je koliko su im informacije razumljive i korisne, što upućuje na preispitivanje korisnosti i prikladnosti sadržaja o Europskoj uniji koji se nude učenicima u školama. Nadalje, učenici najviše informacija o Europskoj uniji dobivaju kroz izvannastavne aktivnosti i različita gostovanja: „Pa, naši konkretno učenici gimnazije imaju jer mi provodimo barem, sad sam malo rekla, samo ove godine, smo imali barem tri edukacije. Znači, što se tiče kompletno, prvo, na koje sve natječaje se učenici mogu prijaviti iz Agencije za mobilnost i razmjenu, zatim gostovala nam je iz Europske komisije naša bivša učenica, koja je došla u školu i zapravo informirala učenike o cijelom funkcioniranju i Europske unije i njih kao mladih i što to oni zapravo trebaju itd. Znači, činjenica je da mi tih informacija imamo jako puno. Svake godine od njihove Europske unije ja zatražim i kataloge za učenike, njihove različite brošure koje svaki učenik dobije itd. Znači, informacije postoje, škola je dužna jednim dijelom svakako informirati, dati im informacije po pitanju natječaja itd., ali i druge instance.“ (Ž_SŠ).

Slično kao i za prethodna područja, stavovi ravnatelja o tome usvajaju li učenici kroz školske programe dovoljno informacija o Europskoj uniji uvelike se razlikuju. Naime, određeni broj ravnatelja smatra da učenici usvajaju samo osnovne informacije koje podrazumijevaju geografski i povijesni aspekt kroz predmete kao što su geografija i povijest, a ostale informacije nisu zastupljene. Ovaj se nalaz slaže sa rezultatima istraživanja kojeg je provela autorica Resnik Planinc (2012). Naime, temeljem rezultata istraživanja zaključila je da je upravo geografija najpogodniji predmet koji pruža učenicima znanja o Europi. Osim geografije, važni su i povijest, sociologija i engleski jezik. Nedostaju im informacije koje se odnose na političke i vrijednosne aspekte. Uvođenje građanskog odgoja kao obavezni predmet u osnovnim školama pridonio bi i u ovome području učenikovog znanja.

Stavovi sudionika istraživanja upućuju na to da učenici o Europskoj uniji najviše uče kroz razne izvannastavne aktivnosti i kroz projekte te da je ovaj aspekt prepušten interesu i afinitetima pojedinca. U tom kontekstu, valjalo bi osnažiti ulogu škole u pružanju relevantnih informacija učenicima sa ciljem podizanja svijesti o europskom građanstvu.

Svi su odgovorni za podizanje svijesti o europskom građanstvu, ali najveću ulogu imaju škola i obitelj. Sudionici istraživanja smatraju da su, za podizanje svijesti o europskom građanstvu odgovorni svi, ali ipak najveću ulogu imaju obitelj i škola: „*A koga vidim kao primarnog nositelja? Prvo, obitelj, što sam već i rekla – prvenstveno i uvijek za sve obitelj. Škola – ono fino, izbrusiti. Političke strukture na nacionalnoj i lokalnoj razini – pa da. Da, čak i to, iako, nemaju oni toliko utjecaja, ali mogu pomoći podržavanjem određenih projekata kojima će poduprijeti te nekakve, ako ništa drugo barem financijski ili nekakve aktivnosti učenika.*“ (Ž_SS); „*Ja mislim da prije svega škola treba imati tu prvenstvenu ulogu, treba imati škola, ali i drugi subjekti, ali ovdje u ovom slučaju prvenstveno škola.*“ (M_SS); „*Svi pomalo, i škola i obitelji. Škola bi trebala, ako neke stvari učenik nije naučio u obitelji, po meni treba institucija da dopune, da omoguće da učenici neke stvari.. Po meni nedostaje jedan predmet koji bi bio građanski odgoj. Mislim da bi kroz građanski odgoj učenici mogli korigirati neke svoje stavove, neka ponašanja koja su stekli, ali počevši od bontona pa dalje.*“ (M_SŠ). Ovi iskazi ravnatelja u skladu su sa prethodnim iskazima o europskom identitetu i osjećaju pripadnosti Europi. Naime, podizanjem svijesti o europskom građanstvu doprinijet će i osnaživanju europskog identiteta. Tome u prilog idu i zaključci autorice Enache (2011) koja je proučavala implementiranje europske dimenzije u obrazovanju u rumunjskom nacionalnom sustavu. Autorica smatra kako europska dimenzija u obrazovanju omogućava formiranje kulturnog i moralnog identiteta pojedinca te je njena svrha obrazovati građane u duhu europskih vrijednosti, promovirajući europsku kulturu, svijest i identitet (Enache, 2011). Stoga, važno je da se informacije o Europskoj uniji implementiraju u školske programe na način da učenici stječu saznanja kroz *učenje o Europi, učenje za Europu i učenje u Europi* (Shennan, 1991). Nadalje, ravnatelji smatraju da obiteljima i školama nedostaju informacije: „*Mislim da svi zajedno imamo premalo informacija i onda to ostaje samo na pojedincu, a za to su visoke državne strukture, pa i političke.*“ (Ž_OŠ). Ovaj iskaz upućuje na potrebu širenja informacija o europskoj dimenziji u obrazovanju kroz obrazovni sustav, što je povezano i sa potrebom uvođenja građanskog odgoja i potrebom sustavnog uvođenja mehanizama koji će promovirati europski identitet i europske vrijednosti.

Naposljetku, osim obitelji, škole i političkih struktura, ravnatelji smatraju da veliku ulogu u podizanju svijesti o europskom građanstvu imaju mediji: „*Smatram da je primarni nositelj podizanja svijesti... pa mislim da će škola tu odigrati važnu ulogu pružajući nekakve informacije u zadnjim razredima škole. I taj građanski se zaista treba punopravno primijeniti i uvesti u sve razrede kao izborni predmet što je i bila intencija pa je zaustavljena. Od političkih*

struktura ne vjerujem da će naša djeca moći na išta čuti jer oni nisu još u dobi da slušaju političare. Ja bi rekla nešto što tu niste naveli, a to su mediji. Mediji igraju ključnu ulogu u formiranju karaktera i znanja djece, a situacija nije dobra zbog senzacionizma, ispraznosti žutula i jako puno jeftinih sadržaja koji se pojavljuju i na internetu i u tisku i na televiziji koji ne propagiraju ovo što je u ovom pitanju postavljeno.“ (Ž_OŠ).

Ravnatelji smatraju da su primarni nositelji podizanja svijesti o europskom građanstvu škola i obitelj. Ovaj se nalaz može povezati sa razvijanjem osjećaj pripadnosti u kojemu škola i obitelj imaju najveću ulogu. Naime, škola, kao organizirani sustav može prenijeti puno informacija učenicima i razvijati svijest o europskom građanstvu, koji je ujedno usko povezan sa europskim identitetom i osjećajem pripadnosti. Tome u prilog ide i istraživanje kojeg su provele Hrvatić i Sablić (2008) baveći se prikazom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kurikulumu. Zaključile su da, budući da škola može znatno utjecati na razvijanje stavova učenika, potrebno je uvrstiti interkulturalizam u nacionalni kurikulum kroz sadržaje poput demokratskog društva, suzbijanja predrasuda, poštovanja različitosti i prava na jednakost. Ravnatelji su izjavili kako veliku ulogu imaju i političke strukture koje mogu djelovati na mlade ljude kroz obrazovni sustav, odnosno kroz školu. Ali, da bi razvijali i njegovali svijest o europskom građanstvu, potrebno je u obrazovni sustav uključiti i informacije koje su povezane sa europskim (aktivnim) građanstvom.

6.2. Informiranost

U području informiranosti ravnatelja o obrazovnim politikama Europske unije te o nacionalnoj obrazovnoj politici, analizom rezultata istraživanja, dobivene su tri temeljne teme koje su opisane sljedećim tvrdnjama: 1) *Obrazovna politika Europske unije povezuje se sa projektima i razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava;* 2) *Nacionalna obrazovna politika nastoji se prilagoditi obrazovnim politikama Europske unije, međutim te su promjene vrlo spore;* 3) *Europska dimenzija u obrazovanju nije sustavno uvedena u nacionalni obrazovni sustav, već se bazira na interesu pojedinca, što rezultira različitim shvaćanjima i pristupima u implementaciji.*

6.2.1. Obrazovna politika Europske unije povezuje se s projektima i razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava

Sudionici istraživanja su obrazovnu politiku Europske unije dominantno povezivali s provođenjem projekata i sudjelovanjem u razmjenama svih dionika odgojno-obrazovnog sustava. U kontekstu ove teme, dobiveni podaci kategorizirani su u dvije podteme: 1) *Ciljevi obrazovne politike Europske unije se povezuju sa mobilnošću, cjeloživotnim učenjem i povećanjem kvalitete obrazovnih sustava;* 2) *Projekti i razmjene su najbolji promotori europskih obrazovnih politika.*

Ciljevi obrazovne politike Europske unije se povezuju sa mobilnošću, cjeloživotnim učenjem i povećanjem kvalitete obrazovnih sustava. Ciljevi obrazovne politike Europske unije najčešće se povezuju sa promoviranjem cjeloživotnog učenja, mobilnosti i povećanjem kvalitete obrazovnog sustava kroz razvijanje kompetencija: *„to su ciljevi orijentirani ka razvoju kompetencija, nekih osobnih kompetencija, osoba, odnosno učenika, studenata, ljudi. Znači kompetencije znanja materinjih jezika, stranih jezika, komunikacija, informatika, matematika. Znači, pismenost, čitanje, čitanje s razumijevanjem, problem solving, znači rješavanje problema, u tom kontekstu.“*(Ž_SŠ). Osim toga, ciljevi europske obrazovne politike povezuju se sa povećanjem kvalitete obrazovnih sustava i poticanje konkurentnosti: *„Promoviranje kroz sustav obrazovanja, kvalitetu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja, razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, razvoj jezičnih, matematičkih, prirodoslovnih, digitalnih, socijalnih, poduzetničkih, građanskih kompetencija te učenje učenja. Nadalje jačanje suradnje, poticanje konkurentnosti...“* (Ž_OŠ); *„Ciljevi bi bili cjeloživotno učenje i mobilnost, dakle što više mobilnosti i kretanja kroz Europsku Uniju, neki drugi cilj bi bio poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja i osposobljavanja sa učenicima i studentima, omogućiti stjecanje temeljnih vještina i kompetencija potrebnih za zapošljavanje“* (Ž_OŠ).

Također, jedan od ciljeva europskih obrazovnih politika je i postizanje socijalne jednakosti i zajedništva, kao i promoviranje (europskih) vrijednosti: *„Pa Europska Unija promovira kroz sustav obrazovanja jednakost ili mogućnost obrazovanja za svakoga, ukidanje nekakvih socijalnih razlika kad je obrazovanje u pitanju“* (Ž_OŠ).

Ravnatelji su prepoznali da kroz obrazovnu politiku Europska unija nastoji promovirati multikulturalnost i višejezičnost: *„Ciljevi europskih obrazovnih politika bi u stvari bili*

obrazovanje za širu masu, isto tako osposobljavanje mladih ljudi za ona obrazovanja koja su društvu potrebna. Naglasak je dosta na upoznavanju sa drugim kulturama, dosta je naglasak na učenju stranih jezika, radnom odgoju. Kroz sustav obrazovanja ona bi htjela nekakvo zajedništvo, ujedinjenje. Samim time i ona bi bila jača.“ (Ž_OŠ). Također, smatraju da Europska unija nastoji poboljšati kvalitetu visokog obrazovanja te promovirati inkluzivno obrazovanje i uvođenje inovacija: „promicati jednakost i socijalnu koheziju, dakle visokokvalitetno obrazovanje u radnoj dobi i bolje usmjeravanje, potpora i inkluzivno obrazovanje a kao četvrti cilj bi bilo osnažiti kreativnost i inovacije u obrazovanju, stvoriti partnerstvo sa zajednicom, pogotovo sa poslovnim sektorom kako bi obrazovne ustanove bile više povezane s potrebama tržišta rada“ (Ž_OŠ). Ovi se rezultati mogu povezati s rezultatima istraživanja provedenog na uzorku školskih pedagoga (Miočić i Turk, 2017) koji ciljeve europske obrazovne politike povezuju sa tri ključna pojma: vrijednosti – jednakost, ravnopravnost, socijalna kohezija, tolerancija, multikulturalnost, demokracija i sl.; cjeloživotno obrazovanje uz kojeg usko vežu i kompetencije te mobilnost i razmjena ljudi, ideja i iskustava. Uspoređujući ova dva nalaza, može se zaključiti kako ravnatelji i pedagozi imaju vrlo slična poimanja europskih obrazovnih politika koji se najčešće temelje na asocijacijama i pojmovima vezanih uz spomenuta tri područja.

Također, ciljevi obrazovne politike Europske unije povezuju se i sa promjenom školskih kurikuluma i načina rada: „uglavnom su ciljevi pružiti današnjoj generaciji, koja traži malo drugačije metode učenja i koja je tehnološki orijentirana, nove metode neograničene predmetima i neograničene nastavnim sadržajima u određenom vremenskom trajanju, neograničene razredom i učionicom nego izaći na teren, puno se posvetiti istraživanjima, puno se posvetiti projektima i eksperimentima“ (Ž_SŠ).

Nadalje, sudionici istraživanja kritiziraju europsku obrazovnu politiku smatrajući da Europska unija želi ujediniti sve nacionalne obrazovne sustave u jedan jedinstveni sustav: „ciljevi europskih obrazovnih politika, njihovi ciljevi su ujednačiti obrazovanje u državama onako kako ih one deklariraju.“ (M_OŠ); „Cilj europske obrazovne politike je zaokružiti, sve strpati u jednu cjelinu, bez obzira s koje pozicije tko u kojoj državi starta. Po meni, to je nemoguće i po meni to neće nikada saživjeti iz jednostavnog razloga što imamo svoju tradicionalnu kulturu, odgoj i obrazovanje. Ne samo mi, nego svaka država. Ali jedan dio toga može se objediniti i može biti jedan te isti sustav ali mora se dozvoliti državama da imaju svoj upliv, svoj pogled na odgoj i obrazovanje, posebno kada je u pitanju jezik i povijest te države.“ (M_OŠ). U ovom kontekstu valja naglasiti da je u službenim nacionalnim dokumentima

definirano da je područje obrazovanja i osposobljavanja prvenstveno u djelokrugu države te da Europska unija ima zadaću poticati međunarodnu suradnju te podupirati i nadopunjavati aktivnosti obrazovnog sustava, pritom poštujući odgovornost države za sadržaje nastave te organizaciju sustava obrazovanja.¹⁷

Dio sudionika istraživanja smatra da Europska unija nastoji stvoriti jedan obrazovni sustav, dok ostali sudionici istraživanja smatraju da ne postoji jedinstven europski obrazovni sustav, već se on sastoji od niza nacionalnih obrazovnih sustava: „*Pa ja mislim da ne postoji jedinstveni sustav, obrazovni sustav Europske Unije nego postoje nacionalni obrazovni sustavi u državama članicama Europske unije. Europska unija podupire razvoj unapređenje tih nacionalnih obrazovnih sustava.*“ (M_SŠ). Prethodni navod ravnatelja upućuje na to da postoji nerazumijevanje europskih obrazovnih politika budući da ravnatelj smatra da je jedan od ciljeva europske obrazovne politike stvoriti jedan jedinstveni obrazovni sustava za sve države članice. Sa druge strane, zadnji citirani iskaz opisuje mišljenje ravnatelja da europski obrazovni sustav čini više nacionalnih obrazovnih sustava. U kontekstu europskog obrazovnog sustava, valja naglasiti kako Europska unija daje okvir za razvoj sustava obrazovanja, a država je odgovorna za sadržaje i organizaciju nastave, kako je već prije bilo istaknuto.

Ravnatelji obrazovne politike Europske unije povezuju s mobilnošću svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, s povećanjem kvalitete obrazovanja, ali i sa promjenom kurikuluma, odnosno sa stjecanjem kompetencija. Jedan od recentnijih dokumenata europske obrazovne politike je *Education and Training 2020*, novi strateški okvir izrađen 2009. godine koji definira četiri glavna cilja koja se moraju ostvariti do 2020. godine: „1) ostvariti cjeloživotno učenje i mobilnost; 2) poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja i osposobljavanja; 3) promicati pravednost, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo te 4) poticati kreativnost i inovacije, uključujući poduzetništvo, na svim razinama obrazovanja i osposobljavanja.“ (Europska komisija, 2009). Iz svega navedenog, može se zaključiti da su gotovo svi ravnatelji dobro definirali ciljeve europske obrazovne politike jer svi ciljevi koji su navedeni od strane sudionika istraživanja u konačnici čine ciljeve europske dimenzije u obrazovanju što upućuje na to da, iako europska dimenzija nije sustavno uvedena u nacionalni obrazovni sustav, ravnatelji su ipak upoznati sa onime što Europska unija promovira, a to su pisanje i sudjelovanje na raznim projektima i razmjene svih dionika odgojno-obrazovnog sustava, o čemu će biti riječi u nastavku. Ipak, pojedini prikazani iskazi ravnatelja upućuju na

¹⁷ Više o tome na <http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/3/26.pdf>, pristupljeno 6.7.2018.

to da postoji određeni stupanj nerazumijevanja europskih obrazovnih politika. U tom kontekstu, valjalo bi istražiti razloge takvom stavu te osigurati da svi ravnatelji škola budu upoznati sa ciljevima europskih obrazovnih politika.

Projekti i razmjene su najbolji promotori europskih obrazovnih politika. Analiza odgovora ravnatelja upućuje na zaključak da ravnatelji vrlo često asociraju europsku obrazovnu politiku sa projektima i razmjenama ljudi i iskustava. U tom kontekstu, ravnatelji smatraju da razmjene i mobilnosti učitelja i učenika pridonose boljoj koheziji, ali i boljem upoznavanju sa drugim nacionalnim sustavima: „*Europska unija niz posebnih programa vezanih za mlade i razmjenu mladih – job shadowing, znači stjecanje iskustva, određenih kvalifikacija. Tu su možda značajni programi kroz Agenciju za mobilnost, npr. Erasmus+ u kojem i naša gimnazija sudjeluje. Tu su različiti programi mladih na djelu, zatim volonterske aktivnosti, onda, kao što sam već rekla, stjecanje kvalifikacija itd. Znači, ta mobilnost mladih je sad nešto što je izuzetno važno kako bi oni zapravo dobili nekakvo iskustvo. I životno iskustvo i jezične kompetencije i zapravo te praktične kompetencije koje su im potrebne dalje za njihove, naravno, kvalifikacije ili obrazovanje.*“ (Ž_SŠ). U kontekstu promoviranja europskih obrazovnih politika, ravnatelji vide najveće promjene u radu škole upravo kroz projekte i sudjelovanje u programu *Erasmus*: „*Definitivno vidim kroz projekte, kroz ovo što mi sad trenutno imamo. Znači, recimo brojni upiti, brojne ponude za suradnju, u smislu projekata, prijave na Erasmus. I sami se evo sad ekipiramo kao kolektiv, koji bi ljudi bili baš za prijave, da bi bili spremni za pisati, prijavljivati se na takve projekte.*“ (Ž_OŠ); „*Mislim da su najbitniji europski projekti. Mogu se škole iz cijelog svijeta surađivati, preko Erasmusa. Dosta o tome se priča i na našim seminarima. Da probamo što više zaintrigirati učenike, da se prijave na to.*“ (Ž_OŠ).

Obrazovna politika Europske unije nastoji promovirati mobilnosti i razmjene učitelja i učenika kako bi povezala nacionalne obrazovne sustave, a samim time i pridonijela boljoj suradnji između zemalja članica. Iz iskaza ravnatelja moguće je uočiti da je prepoznata važnost sudjelovanja u razmjenama. Također, ravnatelji su izrazili pozitivan stav prema pisanju projekata koji im omogućava suradnju s drugim školama. Razmjene i projekti, kao izvannastavne aktivnosti, ne samo da pridonose boljoj informiranosti i upoznatosti sa drugim obrazovnim sustavima, već se kroz njihovo provođenje indirektno njeguju i (europske) vrijednosti koje u nastavnim planu i programu još nisu uvedene. Također, ravnatelji su izjavili da su kroz mobilnosti stekli iskustva koja su doprinijela stvaranju osjećaja pripadnosti Europi i

svijetu, što predstavlja još jednu pogodnost koju mobilnosti i razmjene nude. Kao što je u prethodnim poglavljima bilo navedeno, mnogi dokumenti u čijem je fokusu europska dimenzija u obrazovanju, promoviraju važnost razmjena svih dionika odgojno-obrazovnog sustava te su i sami ravnatelji iskazali pozitivan stav prema tome. Nadalje, ove izjave ravnatelja upućuju na to da promoviranje mobilnosti nije ostalo samo na deklarativnoj razini, već je ona prisutna i u svakodnevnom radu škola.

6.2.2. Nacionalna obrazovna politika nastoji se prilagoditi obrazovnim politikama Europske unije, međutim te su promjene vrlo spore

Pristupanjem Europskoj uniji, Hrvatska se obvezala da će preuzeti pravnu stečevinu Europske unije i osigurati njenu učinkovitu promjenu. Sukladno tome, Hrvatska se obvezala da će preuzeti i pravnu stečevinu u području obrazovanja.¹⁸ U tom kontekstu, htjelo se ustanoviti kolika je informiranost ravnatelja o nacionalnoj obrazovnoj politici te kakve su se promjene dogodile nakon ulaska Hrvatske u Europsku uniju. Rezultate analize moguće je opisati sljedećim tvrdnjama: 1) *Upoznati su s ciljevima nacionalne obrazovne politike, a temelje se na reformi školstva;* 2) *Nisu upoznati s ciljevima nacionalne obrazovne politike;* 3) *Postoje pokušaji prilagođavanja nacionalne obrazovne politike politikama Europske unije.*

Upoznati su s ciljevima nacionalne obrazovne politike, a temelje se na reformi školstva. U kontekstu nacionalne obrazovne politike, ravnatelji su izjavili kako ciljevi nacionalne obrazovne politike proizlaze iz nacionalnih obrazovnih dokumenata, a najviše se spominje nacionalni okvirni kurikulum: *„radi se tu o nacionalnom kurikulumu koji je obvezan za sve osnovne škole koji se, po kojem se treba raditi i svaka škola za sebe donosi svoj individualni kurikulum, a baziran je na tom nacionalnom.“ (Ž_OŠ); „Nacionalni kurikulum je napravljen i hrvatski okvirni kurikulum i uglavnom kroz nacionalni kurikulum su predviđeni ciljevi kao što je osigurati sustavan način poučavanja učenika pa se onda priča da ih treba poticati i unaprjeđivati kompletno njihove sposobnosti, sve, razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesti i kulturne baštine, nacionalni identitet, hrvatski jezik razvijati,*

¹⁸ Više o tome na <http://www.mvep.hr/hr/hrvatska-i-europska-unija/pregovori/kako-smo-pregovarali/>, pristupljeno 23.7.2018.

odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudska prava, prava djece, multikulturalna svijest, dakle, strukovne, općeobrazovne kompetencije stvoriti, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu, suvremene informacijske-komunikacijske tehnologije, razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost, kreativnost, osposobiti učenike za cjeloživotno učenje i tako dalje.“ (Ž_OŠ).

Nadalje, ravnatelji definiraju i konkretnije ciljeve nacionalne obrazovne politike koji se temelje na cjeloživotnom učenju, priznavanju kvalifikacija te unaprjeđenju informacijske i komunikacijske tehnologije u nastavi, a opisani su sljedećim izjavama: *„Ciljevi su društvo znanja u kojemu cjeloživotno učenje osigurava konkurentnost gospodarstva, dakle to su i aktualni europski ciljevi. Novi ciklusi europeizacije su i novi izazovi. Izgraditi sustav za identifikaciju, poticanje i razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te ojačati službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje, unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete, razvijati procese i sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, unaprijediti sustav trajnog profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno obrazovnih djelatnika, proširiti i unaprijediti primjenu informatizacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju.“ (Ž_OŠ).* Također, cilj nacionalne obrazovne politike je i razvijanje svijesti učenika o očuvanju kulturno-povijesne baštine: *„Zatim, razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne, duhovne, povijesno-kulturne baštine i tako dalje, zato što ustvari i ciljevi Europske unije promiču tu raznolikost.“ (Ž_OŠ).* Zanimljivo je da ni jedan ravnatelj nije istaknuo razvijanje svijesti učenika o europskom aktivnom građanstvu, iako je i o tome bilo riječi u intervjuu.

Iz prikazanih izjava, moguće je zaključiti da ravnatelji smatraju da ciljevi nacionalne obrazovne politike prate ciljeve obrazovne politike Europske unije. Međutim, da bi se ti ciljevi i ostvarili, potrebna je reforma školstva. Reforma, ali i ciljevi nacionalne obrazovne politike u skladu su s promjenama koje bi ravnatelji željeli u obrazovnom sustavu, a prikazane su u prethodnom poglavlju u kojem je bilo riječi o stavovima ravnatelja. U nacionalnom kontekstu, usvojen je *Strateški plan Ministarstva znanosti i obrazovanja RH za razdoblje 2017. – 2019.* u kojem je definiran glavni cilj nacionalne obrazovne politike, a to je *osiguranje i unaprjeđenje kvalitete te povećanje dostupnosti i učinkovitosti sustava odgoja i obrazovanja na svim razinama.* Također, definirani su podciljevi, među kojima su i uspostavljanje učinkovite i racionalne mreže odgojno-obrazovnih ustanova i programa usmjerenih k razvoju ljudskih potencijala te usklađenih s potrebama društva i tržišta rada te unaprjeđivanje sustava osiguravanja kvalitete na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja (Ministarstvo znanosti i

obrazovanja, 2017) koji se mogu djelomično povezati sa ciljevima nacionalne obrazovne politike opisanih od strane sudionika istraživanja. Sa druge strane, analiza transkripata je pokazala da nisu svi ravnatelji upoznati sa ciljevima nacionalne obrazovne politike, o čemu će biti riječi u nastavku.

Nisu upoznati sa ciljevima nacionalne obrazovne politike. Iako prethodno prikazani rezultati upućuju na to da je razina informiranosti ravnatelja o nacionalnoj obrazovnoj politici na dobroj razini, izjave u nastavku upućuju na to da nisu svi upoznati sa ciljevima nacionalne obrazovne politike: „Nije mi jasno. Poznato mi je, kurikularna reforma i to...“ (Ž_SŠ); „Preskačemo.“ (Ž_OŠ). Kao jedan od razloga tomu, ravnatelji vide u nedovoljno jasno postavljenim ciljevima, a sukladno tome i u nejasnim dokumentima koji se bave obrazovnim sustavom: „u ovom trenutku mislim da ciljeve i nemamo jasno razložene i da tek konkretizacijom svih onih dokumenata koje imamo, a to je hrvatski kvalifikacijski okvir, nacionalni okvirni kurikulum. Znači, tu postoje neki dokumenti, ali poslužiti ću se onime što nastavnici misle o tome - u tim dokumentima piše svašta, a samo mali broj shvaća što ustvari piše. A to nama nije cilj. Cilj je biti konkretan, jasan i reći što, gdje, kako treba napraviti te čime i kako će se to što se radi mjeriti i kako će se uspoređivati s ciljevima koji se zadaju. Ciljevi trebaju biti jasni SVIMA – i roditeljima i učenicima i nastavnicima i ravnateljima i, na kraju krajeva, djelatnicima ministarstva.“ (Ž_SŠ). Sljedeći mogući razlog neinformiranosti ravnatelja je prevelika povezanost ciljeva obrazovanja sa političkom situacijom, što uzrokuje i čestu promjenu ciljeva nacionalne obrazovne politike: „Ako govorimo o konkretnoj političkoj situaciji kod nas onda je obrazovanje uvijek vezano uz politiku, a to znači da za uspjeh mora postojati konsenzus HDZ-a i SDP-a kao dvije najjače stranke u Hrvatskoj. Mislim da se ne može raditi obrazovna politika bez da te dvije stranke „ne sjednu za stol“ jer nema nikakvog smisla pogotovo sada u zadnjoj godini mandata što se uvode nove izmjene programa i sve što je najavljeno u obrazovnoj Strategiji, ako će za nekoliko mjeseci doći izbori i ako će nova Vlada donijeti svoju novu obrazovnu politiku, strategiju i sl. Onda je to besmisleno. Mislim da je ključno da se oko obrazovanja u Hrvatskoj usuglase političke stranke i da se to ne mijenja. Da se obrazovana politika ne mijenja i da se zna gdje Hrvatska ide.“ (Ž_OŠ); „Moj osobni stav je da se naša nacionalna obrazovna politika prečesto mijenja. Ne uspijemo dovršiti neke od tih strategija, a već krećemo u nešto novo. To je ono što mislim da nije u redu. Donesen je Pedagoški standard kojeg je postepeno trebalo primjenjivati, no zbog financijske situacije mnoge su stvari propale. Neko vrijeme smo se intenzivno bavili HNOS-om, koji je donio puno pozitivnih stvari; puno se

počelo raditi na suradničkom učenju, na korelaciji među predmetima. Iskreno, ne znam što se s HNOS-om dogodilo. Čini mi se da o njemu više ne priča, a bio je dobar iskorak. Trenutno smo u izradi novih strategija. Nadam se da će one donijeti nešto novo, da neće biti samo deklarativne; na papiru ili u nekom zakonodavnom tijelu ili uredbi. Nadam se da će uistinu ući u naše planove i programe.“ (Ž_OŠ). Iz prikazanih izjava ravnatelja, moguće je uočiti nezadovoljstvo u uvođenju promjena u obrazovnom sustavu, kao i nezadovoljstvo čestim promjenama vlasti koje utječu na nacionalnu obrazovnu politiku. Hrvatskom obrazovnom sustavu potrebne su promjene, a da bi se promjene mogle dogoditi potrebna je stabilnost obrazovne politike.

Slabija upoznatost sa ciljevima nacionalne obrazovne politike može biti povezana upravo sa ovime što su ravnatelji i istaknuli: nejasnost u postavljanju ciljeva ili prečesta promjena, sukladno političkim promjenama. Bez obzira na to, ciljevi obrazovne politike bi trebali biti svima jasni i svi bi trebali biti upoznati sa njima, a posebice dionici koji čine odgojno-obrazovni sustav. Osim o ciljevima nacionalne obrazovne politike, ravnatelji su iskazali svoju razinu informiranosti i po pitanju prilagođavanja, odnosno usklađivanja nacionalne obrazovne politike europskoj, koja je prikazana u nastavku.

Postoje pokušaji prilagođavanja nacionalne obrazovne politike politikama Europske unije. Unatoč tome što su nekima ciljevi nejasno definirani ili previše pod utjecajem trenutne politike, ravnatelji ističu da ipak postoje pokušaji prilagođavanja nacionalne obrazovne politike obrazovnoj politici Europske unije: *„Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika, zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Primjena zakona o hrvatskom kvalifikacijskom okviru, trebala bi omogućiti mobilnost zaposlenika i učenika uređenjem sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj, na način da osigura jasnoću stjecanja, prohodnosti i kvalitetu kvalifikacija kao i povezivanja razina kvalifikacija u Hrvatskoj s razinama kvalifikacija europskog kvalifikacijskog okvira. Dalje, pedagoški standard, kojeg se zasad, držimo djelomično, npr. broj učenika u razrednom odjeljenju, odnosi se i na broj učenika koji mogu biti po prilagođenom programu, uključenost u istraživačke projekte u području obrazovanja, tako imamo PISA, PIRLS. Inkluzivno obrazovanje, uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovne programe. Polako se pojavljuju i pomoćnici u nastavi.“* (Ž_OŠ). Uspoređujući ovu izjavu ravnateljice i prethodne izjave o ciljevima nacionalne obrazovne politike, vidljivo je da su ciljevi vrlo slični, ako ne i isti, što upućuje na to da se

nacionalna obrazovna politika zaista nastoji uskladiti sa obrazovnim ciljevima Europske unije. To potkrepljuju i sljedeći navodi: „*Pa, ima nastojanja. Osjeti se to. Malo i u dopisima iz Ministarstva, u Školskim novinama, ali, sve to nešto prepolako. A čini mi se da možda zaista, se razmišlja o tome da se malo više znanja konkretiziraju, da djeca ne uče i ne bubaju nego da ta znanja koja steknu u školi mogu primijeniti u svakodnevnom životu. I, učenje iz drugih izvora.*“ (Ž_OŠ); „*Pa mislim da su noviji, dakle, noviji dokumenti, sad mi ih je teško imenovati, idu ka tome da se usklade s europskom obrazovnom politikom, dakle, upravo kroz to uvođenje novih sadržaja, osim što smo već spomenuli građanski odgoj, zdravstveni odgoj, uvode se i, prijedlozi su primjerice, stavljeni na razmatranje za mogućnost da tehnička kultura bude izborni predmet.*“ (Ž_OŠ).

Promjene, odnosno pokušaji približavanja nacionalne obrazovne politike onoj Europskoj vide ponajprije kroz dokumente kao što je *Državni pedagoški standard* ili *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*. Promjene su vidljive i u uvođenju novih predmeta poput građanskog odgoja te u uključivanju u različite istraživačke projekte poput PISA istraživanja i slično. U skladu sa time su i rezultati dobiveni na uzroku pedagoga (Miočić i Turk, 2017). Naime, i oni smatraju da su ciljevi nacionalne obrazovne politike usklađeni s europskim, ali u argumentiranju odgovora uočena je određena razina neupućenosti u temu. Također, izjave ravnatelja upućuju na sličnu situaciju budući da u svojim odgovorima koriste izraze poput: „*Pa mislim da...*“, „*Pa ima nastojanja...*“, „*Čini mi se...*“. Iz svega rečenog, može se zaključiti da ravnatelji smatraju da promjene postoje, ali se odvijaju relativno sporo i još uvijek se baziraju na deklarativnoj razini. Obrazovni sustav je relativno kompleksan sustav kojeg čine mnogi različiti dionici te uvođenje promjena predstavlja svojevrstan izazov, a implementacija novosti iziskuje više vremena.

6.2.3. Postoje različita poimanja europske dimenzije u obrazovanju, a najčešće se povezuje s mobilnošću, sudjelovanju na projektima i promoviranjem interkulturalnosti

Europska dimenzija u obrazovanju još nije sustavno uvedena u nacionalni obrazovni sustav, što rezultira različitim poimanjima tog pojma, a najčešće se povezuje sa mobilnostima i sudjelovanju na projektima: „*Mislim da je njena zadaća unaprjeđenje međunarodne suradnje, obuhvaćaju međunarodne projekte povezivanja, razmjene, susrete i studijske boravke učenika i učitelja, stručno usavršavanje učitelja.*“ (Ž_OŠ). Također, sukladno određenju Rybe (1995)

koji europsku dimenziju u obrazovanju promatra kao spoj između pojma “jedinstva” i “različitosti”, ravnatelj ju povezuju sa pojmovima „integracije“ i „različitosti“: „*svi govore o tom terminu, ali tako na neki način bi to bila nekakva integracija, odnosno sinteza svih različitosti, ovaj u Europi.. i zapravo ovaj.. nekako vijeće Europe, Europska unija provodi taj projekt kroz unaprjeđivanje, suradnje, razmjenu iskustava, ne znam.. boravke učenika, studenata, razmjena više..*“ (Ž_OŠ); te pojmovima razmjene ljudi i iskustava: „*nekakva među državna ili nekakva među nacionalna razmjena znanja između profesora, između učitelja u školama, da se primjeri dobre prakse prikazuju znači u različitim zemljama, u različitim kulturama i tako dalje*“ (Ž_OŠ).

Osim toga, europska dimenzija u obrazovanju promatra se kao temelj koji će povezivati sve obrazovne sustave i pridonijeti ravnopravnosti i prohodnosti obrazovnog sustava: „*Mislim da je europska dimenzija obrazovanja jedan sustav koji bi članicama Europske unije usustavio sustav obrazovanja tako da bi, na neki način, članice i Hrvatska, otkad je postala članica Europske unije, da bi učenici, studenti mogli ili razmjenama ili studiranjem u drugim zemljama stvoriti iste uvjete, odnosno, biti ravnopravni sudionici kad konkuriraju na određena mjesta na fakultetima i slično, znači jednu prohodnost sustava školovanja, zapošljavanja unutar zemalja Europske unije.*“ (Ž_OŠ). Ravnopravnost, jednakost šansi i prohodnost obrazovnih sustava su temeljne sastavnice europske dimenzije u obrazovanju, što potvrđuju različiti prethodno navedeni dokumenti Europske unije te mnogi istraživači koji su se bavili ovom tematikom (Ryba, 1995; Ledić i Turk, 2012; Diestro Fernandez, 2014).

Osim mobilnosti i projekata, europska dimenzija u obrazovanju se asocira i sa promoviranjem (europskih) vrijednosti: „*Znači obrazovanje u smislu da mlad čovjek pri završetku obrazovanja, a koje nikad nije potpuno gotovo, bude spreman za ono što ga očekuje. Znači da bude osviješten, obrazovan, siguran u sebe, ambiciozan, tolerantan, da bude kompletniji čovjek nego ono što je stvaralo obrazovanje koje nije bilo dovoljno otvoreno ka promjenama. Dakle, obrazovanje jedno koje je jednostavno koje je kao Europska unija, bez granica.*“ (Ž_OŠ); „*Ali, ukratko, znači europska dimenzija znači poznavanje jezika, povijesti, kulture i načina života te ustroj europskog područja, od visokog obrazovanja, zatim istraživačkih nekakvih projekata pa dalje kroz neke niže stupnjeve obrazovanja i tako.*“ (Ž_OŠ).

Iz prikazanih izjava ravnatelja, moguće je uočiti i određenu razinu nesigurnosti u odgovore budući da su često korišteni izrazi poput: „*Mislim da...*“, „*Na neki način...*“, „*Nekakva međudržavna...*“, slično kao i u prethodnim poglavljima gdje se propitivala

informiranost o europskim i nacionalnim obrazovnim politikama. Nadalje, neki su ravnatelji otvoreno izjavili da nisu uopće upoznati sa tim pojmom: „Nisam baš ovaj previše upoznat s tim terminom.“ (M_SŠ); „Moje mišljenje je da nije još tako dobro definirano to u Hrvatskoj.“ (Ž_OŠ). Ili o europskoj dimenziji u obrazovanju ne znaju mnogo: „upoznat sam djelomično s tim i ne mogu puno reći jer ne znam srž toga. Pozadina svega je upravo ono što sam prije rekao, da nam netko natura nešto što ni sam ne zna što je. Svaka država za sebe zna svoj sustav, zna svoje okvire, zna svoju domenu, ali ujediniti dva sustava, dva sustava dviju država je teško. Ima pun specifičnosti.“ (M_OŠ).

Ravnatelji su pokazali slabu informiranost o konceptu europske dimenzije u obrazovanju, iako prepoznaju neke njene ključne elemente poput mobilnosti i projekata, promoviranje europskih vrijednosti i poticanje višejezičnosti. U skladu s ovim rezultatima jesu i istraživanja provedena na studentima Sveučilišta u Rijeci (Turk, Miočić, Marinović, Turković i Ledić, 2015) koji su također iskazali relativno slabu informiranost o europskoj dimenziji u obrazovanju što upućuje na to da bi trebalo poraditi na širenju informacija o europskoj dimenziji u obrazovanju na svim razinama obrazovnog sustava.

Što se tiče načina stjecanja saznanja o europskoj dimenziji u obrazovanju, ravnatelji su, u najvećoj mjeri, izjavili da su stekli saznanja kroz stručna usavršavanja i medije te kroz razgovor sa kolegama: „preko medija, u razgovoru s kolegama i jednom na seminaru za ravnatelje.“ (Ž_OŠ); „s čime sam ja osobno upoznata je više nekako medijski.. ono što slušam preko radija, televizije ili novina.“ (Ž_OŠ).

Iako su na stručnim usavršavanjima dobili određene informacije o europskoj dimenziji u obrazovanju, ravnatelji smatraju da informacija nije bilo dovoljno: „Ta saznanja sam najviše stekla kroz medije. Dakle, na stručnim usavršavanjima na početku je bilo jako malo informacija. Kasnije sve više i više. Danas je možda puno bolje nego nekada. Mislim da je bilo premalo informacija. Nešto sam osobno jer volim tu temu. Volim još uvijek učiti jer cijeli život učimo pa i ja želim još učiti, u ovoj dobi u kojoj jesam. Tako da na stručnim usavršavanjima, na našim aktivima nije bilo dovoljno informacija. Smatram da ih je trebalo biti više. Dakle iz neki medija i osoba.“ (Ž_OŠ). Također, ravnatelji su se o ovoj temi informirali zahvaljujući vlastitom interesu, odnosno samostalnim istraživanjem dokumentacije: „Za europsku dimenziju, čuo sam, na način, opet ću ponoviti više kroz neko individualno osobno usavršavanje, odnosno kroz dokumentaciju, stručne, znanstvene radove s kojim sam se na osobnoj razini upoznao.“ (M_OŠ).

Europska dimenzija u obrazovanju još nije sustavno uvedena u nacionalni obrazovni sustav te zbog toga nisu svi ravnatelji upoznati s ovim terminom, što je i vidljivo iz dobivenih podataka. Također, važno je naglasiti da su ravnatelji izjavili da su o europskoj dimenziji u obrazovanju čuli na stručnim skupovima, ali informacije koje su dobili bile su veoma površne. Rezultati istraživanja (Ledić, Miočić i Turk, 2016) provedenih na školskim pedagozima pokazali su da su pedagozi najviše saznanja stekli putem interneta, odnosno zahvaljujući vlastitom interesu, dok su na stručnim skupovima stekli vrlo malo saznanja o europskoj dimenziji u obrazovanju. Usporedba ova dva rezultata upućuje na to da se o europskoj dimenziji u obrazovanju počelo više i češće govoriti na stručnim skupovima, no količina informacija još nije dovoljna. Ipak, može se zaključiti da sudionici istraživanja, unatoč slabijoj upoznatosti s terminom, znaju koja je bit europske dimenzije u obrazovanju i koje vrijednosti ona promovira.

Gledajući generalno područje informiranosti može se zaključiti da razina upoznatosti s obrazovnom politikom Europske unije i s nacionalnom doista varira. Ipak, od svega istaknutoga, mogu se identificirati ključna područja djelovanja obrazovne politike, a to su: cjeloživotno učenje, promoviranje multikulturalnosti, poboljšanje suradnje i povećanje kvalitete obrazovanja te poticanje mobilnosti i razvijanje kompetencija (jezične, informatičke, aktivno građanstvo). Područja koja su ravnatelji istaknuli u velikoj su mjeri u skladu sa prioritetima u području obrazovanja i osposobljavanja koji su opisani u *Zajedničkom izvješću o provedbi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020.)*: 1) relevantno i visokokvalitetno znanje, vještine i kompetencije razvijene tijekom cjeloživotnog učenja, usmjerene na ishode učenja u svrhu zapošljavanja, inovativnosti, aktivnog građanstva i dobrobiti; 2) uključivo obrazovanje, jednakost, pravednost, nediskriminacija i promicanje građanskih kompetencija; 3) inovativno obrazovanje i osposobljavanje; 4) snažna potpora za učitelje i nastavnike, predavače, ravnatelje škola i drugo odgojno-obrazovno osoblje; 5) transparentnost i priznavanje vještina i kvalifikacija radi olakšavanja mobilnosti u svrhu učenja te mobilnosti radne snage; 6) održivo ulaganje, kvaliteta i učinkovitost sustavâ za obrazovanje i osposobljavanje (Europska Komisija, 2015).

Nadalje, što se tiče ciljeva nacionalne obrazovne politike, iz dobivenih podataka može se zaključiti kako su prepoznate promjene koje vode prema približavanju ciljevima Europske unije, ali te promjene još nisu dovoljne, treba poraditi još na mnogočemu. U kontekstu europske dimenzije u obrazovanju, dobiveni podaci upućuju na potrebu da se o europskoj dimenziji u obrazovanju informira sustavno, odnosno da europska dimenzija u obrazovanju bude česta tema na stručnim usavršavanjima, kako ne bi ostalo na interesu pojedinca.

6.3. Iskustva

Osim stavova i informiranosti ravnatelja o europskoj dimenziji u obrazovanju, cilj ovog istraživanja bio je ispitati kakva su njihova iskustva, odnosno kakve su se promjene dogodile u neposrednom odgojno-obrazovnom radu u njihovim školama. U tom kontekstu, iz analize kodiranih isječaka teksta proizašle su dvije temeljene teme povezane sa iskustvom, a opisane su sljedećim tvrdnjama: 1) *Članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo je određene promjene u obrazovni sustav, ali one nisu implementirane u rad svih škola*; 2) *Europske vrijednosti u obrazovnom sustavu su prisutne, ali se promoviraju na različite načine*. Opisane teme analizirane su u sljedeća dva potpoglavlja.

6.3.1. *Članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo je određene promjene u obrazovni sustav, ali one nisu implementirane u rad svih škola*

Članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo je, između ostaloga, i određene promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu. U prethodnom poglavlju raspravljalo se o informiranosti ravnatelja o promjenama, dok je ovo poglavlje posvećeno iskustvima ravnatelja u ovim promjenama. U ovome kontekstu, nakon analize transkripata, dobivene su dvije podteme koje oslikavaju dva suprotna stajališta sudionika istraživanja: 1) *Postoje promjene koje se temelje na projektima, razmjenama i digitalizaciji*; 2) *Ne postoje promjene u nacionalnom sustavu koje bi se mogle povezati sa članstvom Hrvatske Europskoj uniji*.

Postoje promjene koje se temelje na projektima, razmjenama i digitalizaciji. Ulazak Hrvatske u Europsku uniju donio je promjene u radno okruženje sudionika istraživanja. One se dominantno baziraju na sudjelovanju škola u projektima koje financira Europska unija, poput *Europe for citizens* i razmjenama u sklopu programa *Erasmus+*: „*Nude nam se projekti Erasmus+ što se tiče mobilnosti učenika i nastavnika. Nažalost naša škola se još nije odlučila za ni jedan projekt Erasmus+. To nam je u bliskoj budućnosti sigurno jedan od planova. Sudjelovali smo kao partneri u više projekata Europe for citizens*“ (Ž_SŠ); „*To su uglavnom projekti u koje se mi vrlo aktivno uključujemo, pa bih ja tu spomenula projekt uključivanje, dakle učenika viših razreda u tzv. eTwinning projekt. Dakle, to je bilo dopisivanje sa školama*

njemačkog jezičnog govornog područja. “(Ž_OŠ). Kreiranje i upravljanje projektima zasigurno predstavlja veliki iskorak u kontekstu unaprjeđenja kvalitete rada škole, a samim time i nastavnika i stručnih suradnika. Međutim, priprema i provođenje projekata iziskuje od nastavnika i stručnih suradnika posjedovanje potrebnih znanja i kompetencija za njihovu uspješnu realizaciju te je upitna razina posjedovanja tih kompetencija. U tom kontekstu, u istraživanju u kojem su bili uključeni školski pedagozi, analiza rezultata je pokazala da nastavnici i stručni suradnici posjeduju slabe kompetencije te malo znanja i iskustva u provođenju projekata (Miočić i Turk, 2017). Trebalo bi, dakle, poticati nastavnike i stručne suradnike da, kroz stručna usavršavanja ili druge aktivnosti, razviju zadovoljavajuću razinu posjedovanja kompetencija za uspješno vođenje projekata u školama.

Također, ravnatelji su uočili promjene u kontekstu uvođenja pomoćnika u nastavi i veće povezanosti sa zavodom za zapošljavanje: *„Pa, nazire se, nešto, npr. baš upravo ti projekti: pomoćnici u nastavi i smanjimo nejednakost gdje je škola partner bila prošle godine sa zavodom za zapošljavanje. Ove godine u udruzi osoba oštećena sluha, koja se zapravo javila na natječaj ministarstva za pomoćnike u nastavi. Onda projekti ministarstva za rad s darovitim učenicima.“(Ž_OŠ).*

Osim razmjena i projekata, promjene se odnose i na digitalizaciju obrazovnog sustava: *„Znači elektronski upisi, e-imenike koje ministarstvo uvodi; zatim imate mogućnost danas za prijave sredstava... za korištenje sredstava Europskih fondova, realizacijom nekih međunarodnih projekata, to..“(Ž_OŠ); „Ušli smo u sustav e-škola, opet jedina od srednjih škola, što znači s ciljem da se pojačaju korištenje tehnologija u nastavi prirodnih predmeta, kao što sam već rekla, i sada se, evo, apliciramo na jedan strukturni fond koji bi nam omogućio, što je najvažnije i pojačanu infrastrukturu, ove laboratorije za nastavu, tako da intenzivno radimo.“(Ž_SŠ); „Ja sam primijetila puno promjena. Zato što zahvaljujući sredstvima Europske unije smo mi najprije otvorili projekt e-otoci, od 2009. na ovamo. Nakon toga smo dobili projekt gdje smo kompletno kompjuterizirali cijelu nastavu. Znači imamo e-imenike, tablete, nastavu na daljinu, webinare i ostalo. Znači kompletno razvijamo informatičke kompetencije učenika i svih učitelja. Sva dokumentacija i cijeli nastavni proces se vodi digitalno.“(Ž_OŠ). Ravnatelji smatraju da je jedan od ciljeva europske, ali i nacionalne obrazovne politike, razvijanje informatičkih kompetencija kod učenika te je u tom kontekstu potrebna digitalizacija cjelokupnog obrazovnog sustava. Ove izjave upućuju na to da su škole prepoznale važnost digitalizacije nastave te da, pomoću sredstava iz fondova Europske unije, opremaju škole i samim time doprinose kvaliteti rada nastavnika i učenika.*

Također, ravnatelji promjene vide i u kurikulumima, odnosno u kontekstu uvođenja građanskog i zdravstvenog odgoja te zavičajne nastave: „*Mislim da se sastoje u uvođenju građanskog odgoja koji je nastojao pripremiti upravo djecu za tu jednu, jedno uvažavanje različitosti.*“ (Ž_OŠ); „*najprije sa zdravstvenim odgojem učenici su postali svjesniji samih sebe, razlika među nekim usmjerenjima, među odabirima, u smislu spolnosti, seksualnosti, obrazovanja po tom pitanju. U području građanskog odgoja naročito jer se kroz kurikulum koji se sastavlja početkom svake školske godine*“ (Ž_OŠ).

Promjene koje su ravnatelji istaknuli u skladu su sa onime što obrazovna politika Europske unije promovira, odnosno u skladu su sa onime što su ravnatelji istaknuli kao mehanizme za postizanje europskih obrazovnih ciljeva, a to su: sudjelovanje i pisanje projekata, sufinanciranje iz Europskih fondova te sudjelovanje na razmjenama učenika i učitelja. Ovi su rezultati u skladu sa rezultatima istraživanja u kojemu su slična pitanja postavljena školskim pedagogima (Miočić i Turk, 2017). Naime, sudionici istraživanja su izjavili kako vide promjene u kontekstu provođenja projekata, uvođenju informacijsko-komunikacijske tehnologije te u kontekstu uvođenja novih obrazovnih programa poput građanskog i zdravstvenog odgoja. U ovome kontekstu također valja spomenuti dokument iz 2016. godine pod nazivom *Učenje o EU u školi* (engl. *Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school*) koji naglašava da bi Europska unija trebala biti prisutnija u udžbeničkim materijalima i izvanškolskim aktivnostima, koje se očituju kroz sudjelovanje na raznim međunarodnim projektima. Ovi rezultati upućuju na to da su škole prihvatile smjernice Europskog parlamenta i prepoznale važnost uključivanja učenika u izvannastavne aktivnosti u svrhu poboljšanja kvalitete obrazovanja.

Nakon prikazanih rezultata, moguće je uočiti da su se škole posvetile izvannastavnim aktivnostima kao i opremanju škola novim tehnologijama. Spomenute promjene ravnatelji pozitivno prihvaćaju, a i doprinose kvaliteti obrazovanja učenika. Osim skupine ravnatelja koji primjećuju promjene u svakodnevnom radu škole, potrebno je istaknuti i skupinu ravnatelja koji smatraju da ne postoje promjene koje bi se mogle povezati sa članstvom Hrvatske u Europskoj uniji.

Ne postoje promjene u nacionalnom sustavu koje bi se mogle povezati sa članstvom Hrvatske Europskoj uniji. Sa druge strane, ravnatelji su izjavili da se konkretne promjene ne vide što upućuje na zaključak kako se one nisu uvele sustavno, odnosno nije svaka škola još

uključena u procese uvođenja inovacija. Kao najveću prepreku u uvođenju inovacija, sudionici istraživanja smatraju financijsku situaciju države ili slab interes za uvođenjem promjena: „*Pa ništa se tu puno konkretno ne događa, akcije su deklarativne, novaca nema a da bi se sve pokrenulo ipak u težištu svega je ustvari financijski. Mi ne možemo velike stvari promijeniti bez novaca, tako da, eto, sve to što se vodi, svodi se na nekakva izvješća – pošaljite, napišite, ali ništa konkretno.*“ (Ž_OŠ); „*Promjene unutar samog sustava su teške promjene i to je recimo kod ljudi koji nisu zainteresirani za promjene, to teško dolazi do izražaja. U školi, u samom, sveukupno gledajući, u samom radu škole nema osjetne promjene.*“ (M_OŠ).

Nadalje, izjave ravnatelja upućuju na to da, ulaskom u Europsku uniju, hrvatsko zakonodavstvo nije doživjelo velike promjene te sukladno tome ni rad škola se nije promijenio: „*Ne. Zato što u ovih 6 godina koliko sam ravnatelj, zapravo zakonodavstvo se nije bitno promijenilo ulaskom Hrvatske u Europsku uniju. Neke su se stvari, dapače, čak i pogoršale, neke su se poboljšale, prema tome, ne vidim tu utjecaj ulaska Hrvatske u Europsku uniju ili utjecaja zakonodavstva Europske unije na zakonodavstvo vezano za obrazovanje Republike Hrvatske. I zato, evo, ne prepoznajem ih i ne mogu reći u čemu se sastoje.*“ (Ž_SS).

Slična su iskustva opisali i školski pedagozi u prethodno spomenutom istraživanju (Miočić i Turk, 2017) iz čega se može zaključiti kako se promjene nisu uvele sustavno, već su zahvatile određeni broj škola. Također, mogu se primijetiti velike razlike u iskustvima. Naime, pojedine su škole uvele gotovo potpunu digitalizaciju, sklopile niz suradnji sa drugim školama, dok se u drugim školama ovakve promjene ne primjećuju. Ovaj nalaz može upućivati na to da uvođenje promjena ipak ovisi o pojedincu, odnosno o njegovom interesu za uvođenjem inovacija u školi. Pritom, veliki utjecaj nema samo ravnatelj, već i drugi dionici odgojno-obrazovnog sustava.

6.3.2. Europske vrijednosti u obrazovnom sustavu su prisutne, ali se promoviraju na različite načine

U kontekstu iskustva, htjelo se istražiti promoviraju li škole europske vrijednosti u svom svakodnevnom neposrednom radu sa učenicima. Analiza kodiranih isječaka pokazala je da se iskustva ravnatelja mogu opisati dvjema tvrdnjama: 1) *Škole nastoje promovirati europske vrijednosti kroz različite aktivnosti;* 2) *Promoviranje europskih vrijednosti nije sustavno uvedeno, već ovisi o pojedinoj školi.*

Škole nastoje promovirati europske vrijednosti kroz različite aktivnosti. Jedna od zadaća europske dimenzije u obrazovanju je i promoviranje (europskih) vrijednosti. U tom kontekstu, sudionici istraživanja smatraju da ih škole nastoje promovirati kroz različite aktivnosti poput radionica, projekata, dramskih skupina ili na satovima razrednika u kojima se radi na promoviranju interkulturalnosti, demokracije, poštivanja ljudskih prava i slično: „*A radi se puno na tome, na primjer, naša dramska grupa ima dramsku igru koja se zove Različitosti, upravo usvajanje, i prihvaćanje, i toleriranje različitosti među ljudima. Na satovima razrednika puno se razgovara o tome, o prihvaćanjima međusobnih različitosti, o toleranciji, čak mislim u sasvim dovoljnoj mjeri.*“ (Ž_OŠ); „*Meni je teško govoriti o drugim školama, ali mi u našoj školi nastojimo zaista promovirati sve te stvari koje ste naveli znači i demokraciju, poštivanje ljudskih prava i različitosti kroz različite projekte, kroz različite radionice, primjerice kad govorimo interkulturalizmu moram spomenuti da imamo jedan projekt koji se zove "Starkom po Europi" znači, karikirano na onu emisiju "Mokasinkom po svijetu" gdje djeca svake godine obrađuju jednu do dvije zemlje Europske Unije i uče o njima.*“ (Ž_OŠ).

Projekti, koji su u posljednje vrijeme sve češća izvannastavna aktivnost učenika, nastavnika i stručnih suradnika, omogućavaju promoviranje europskih vrijednosti: „*Mi smo sudjelovali u različitim projektima, recimo prošle godine naši učenici i nastavnici sudjelovali su u projektu Euroscola. Kao nagrada bio je odlazak u Strassbourg. Tamo su se našli učenici iz različitih zemalja, ove godine smo sa videom se natjecali. Također smo osvojili put tako da EU plaća za 24 učenika i 2 profesora put u Strassbourg. Tamo će imati temu, raspravu. Drugo mi imamo ti često parlaonice na tu temu, ali kad smo radili neke projekte sa školama u Europi, također smo raspravljali. Tako da na tom planu prilično dosta radimo.*“ (M_SŠ).

Osim toga, određene regije Republike Hrvatske imaju organizirani rad škola i na materinskom jeziku manjina, tzv. *model c*, koji je također prepoznat kao način promoviranja interkulturalnosti u školama: „*Da, interkulturalizam dakle njegujemo kroz čak dva modela obrazovanja, modela c. Dakle, osim češkog jezika, znači programa koji njeguje kulturu i jezik češkog jezika, imamo i srpski jezik i to unatrag par godina. To u školi funkcionira, organizirano je i nemamo nikakvih problema. S druge strane, mi imamo uz katolički vjeronauk u školi, islamski, baptistički, znači po toj osnovi svi učenici imaju priliku pohađati nastavu koju žele.*“ (Ž_OŠ).

Izjave ravnatelja ukazuju na to da se, u školama u kojima oni djeluju, promoviraju europske vrijednosti kroz različite aktivnosti, poput radionica, parlaonica, projekata i nuđenju

više izbornih predmeta, što je u skladu sa jednim od recentnijih dokumenata pod nazivom *Učenje o EU u školi* (engl. *Learning EU at school - European Parliament resolution of 12 April 2016 on Learning EU at school*) koji naglašava razvijanje razumijevanja i poticanje privrženosti temeljnim vrijednostima Europske unije, širenje znanja o zajedničkoj povijesti i o vrijednosti Europske unije i njezinih država članica. Nadalje, prema navedenoj rezoluciji učenje o Europskoj uniji u školama je ključ za međusobno razumijevanje, miran suživot, toleranciju i solidarnost. Također, valja naglasiti da je vidljivo da promoviranje tih vrijednosti se odvija kroz aktivnosti koje organiziraju same škole, a ne kroz aktivnosti koje su zajedničke cijelom obrazovnom sustavu što opet upućuje na to da promoviranje europskih vrijednosti ovisi o pojedinoj školi, što potvrđuju nalazi u nastavku.

Promoviranje europskih vrijednosti nije sustavno uvedeno, već ovisi o pojedinoj školi. Iz izjava sudionika istraživanja moguće je uočiti da se načini promoviranja europskih vrijednosti razlikuju od škole do škole. Ono se odvija indirektno, kroz radionice, projekte i slično te su stoga ravnatelji izjavili i kako upravo ova aktivnost ovisi o školi: „*Ovisi o školi, neka više, neka manje.*“ (Ž_OŠ); „*Možda ne, nije sustavno kako bih rekla. Nekako je, čini mi se to otpada na pojedinca, nekako mi se čini. Nema neke sustavne definiranosti ili nekog sustavnog plana kako ćemo mi razvijati to. Neki ciljevi koji mi znamo, pa da onda mi svi gledamo prema ciljevima, nego kroz neke aktivnosti koje provodimo, to sve imamo, a da ni ne znamo da imamo.*“ (Ž_SSŠ).

Nadalje, sudionici istraživanja smatraju da, u kontekstu promoviranja europskih vrijednosti, vrlo važnu ulogu ima posjedovanje vizije škole: „*To je do nas, koliko ćemo mi to provoditi i stvar je do nekakve naše vizije života i svijeta u kojem živimo. Ako mi sami imamo viziju kao škola, imamo da je to sve jako važno, onda se takvim stvarima i bavimo i svake godine napravimo nešto takvo, nešto što je vezano uz bilo koju od tih tema.*“ (Ž_OŠ), što je u skladu sa nalazima istraživača (primjerice Peko, Mlinarević i Gajger, 2009 i Bruggencate i sur., 2012) koji su, na temelju vlastitih istraživanja, zaključili da svaka škola, da bi bila uspješna u svome radu, mora imati viziju. Također, Bruggencate (2012) smatra da svaki kvalitetan ravnatelj razvija školsku viziju i daje smjernice za njeno provođenje, ima razumijevanja za ljude te ih potiče u profesionalnom razvoju. Sukladno tome, promoviranje europskih vrijednosti ovisi i o samom ravnatelju, budući da nije još nisu sustavno uvedeni mehanizmi koji će to promovirati: „*Kako koje, mi nemamo razvijeno sustavno to, pa ovisi dobrim dijelom o tome tko vodi školu. Dobrim dijelom o ravnatelju. Da li je netko spreman uložiti dodatni trud jer nažalost mi, i*

nastavnici i ravnatelji, bez obzira kako radili, imamo istu plaću. Po meni bi trebalo promijeniti model stimuliranja. Naš sustav nije omogućio da nagradimo dobrog nastavnika, izuzetnoga ravnatelja.“ (M_SŠ); „Mislim da to ovisi o ravnatelju. Tu je ključna uloga ravnatelja, koliko se on obrazuje. Mislim da je jako važno otići i upoznati različite obrazovne sustave, tu dobijete ideje, inspiraciju koju možete prenijeti, ali ipak smatram kako je to kod nas još uvijek dosta individualno. Ne bih rekla da nas netko konkretno usmjerava iz MZOŠ i NCVVO, mislim da je to sporadično. Ostavljeno je na pojedincu i na ustanovi.“ (Ž_OŠ). Ove izjave podupiru shvaćanje da je ravnatelj vođa koji potiče i podupire tim i da uvođenje inovacija i promjena u rad škole uvelike ovisi o njegovom stavu prema tome.

Promoviranje vrijednosti poput multikulturalizma, demokracije, tolerancije, poštivanje ljudskih prava zaista jesu prisutne u radu škola te se one njeguju indirektno, kroz različite aktivnosti (radionice, projekti, suradnje i slično). Međutim, slično kao i sa europskom dimenzijom u obrazovanju, promoviranje aktivnosti nije sustavno uvedeno i uvelike ovisi o pojedinoj školi i njenim djelatnicima. Ove rezultate moguće je povezati s rezultatima istraživanja Hinderliter-Ortlof (2006) koja je analizirala nekoliko različitih nacionalnih kurikuluma (Austrija, Njemačka, Danska) s ciljem otkrivanja jesu li nacionalni i europski identitet u simbiozi ili postoje samostalno te je li cilj kurikuluma znati o Europi ili biti Europljanin. Autorica je zaključila da ne postoji jedinstveni pristup u implementaciji u obrazovni sustav. To znači da svaka država, odnosno nacionalna obrazovna politika postavlja različite prioritete u izgrađivanju europskog identiteta. Ako pritom dodamo izjave ravnatelja da promoviranje europskih vrijednosti u nacionalni obrazovni sustav nije sustavno uvedeno, javlja se potreba za usustavljanjem mehanizama promoviranja vrijednosti na razini cjelokupnog nacionalnog sustava kako organiziranje i provedba samih izvannastavnih aktivnosti koje uključuju europske vrijednosti ne bi bile isključivo odgovornost škola.

7. ZAKLJUČAK

U ovom su se istraživanju ispitivala tri ključna područja: stavovi, informiranost i iskustva ravnatelja u kontekstu europske dimenzije u obrazovanju. Iako kvalitativna metodologija ne dopušta generalizaciju dobivenih podataka, u kontekstu izjava sudionika istraživanja mogu se uočiti određene zajedničke tendencije.

U kontekstu kvalitativnih istraživanja, uloga istraživača kao „mjernog instrumenta“ predstavlja jedan od izazova u kvalitativnoj metodologiji te se ona ne primjenjuje jednako često kao kvantitativni pristup. Ipak, potrebno je istaknuti da kvalitativna metodologija omogućava istraživaču korištenje raznih metodoloških postupaka kojima se nastoji osigurati točnost, dubinu i širinu istraživanog fenomena (Halmi, 1996). U ovome se istraživanju vodilo računa o poštovanju načela znanstvene rigoroznosti, među kojima su se poštivala etička načela i načela povjerljivosti podataka te načela dosljednosti i transparentnosti tijekom procesa analize podataka. Također, u analizi su se nastojale prikazati različite perspektive ravnatelja o istraživanom fenomenu.

Stavovi ravnatelja o europskoj dimenziji u obrazovanju uključivali su potrebu za promjenama u nacionalnom obrazovnom sustavu, shvaćanje ravnateljeve uloge, mobilnost, učenje stranih jezika u školama, europski identitet i osjećaj pripadnosti te stav o razini informiranosti učenika o Europskoj uniji. Rezultati istraživanja upućuju da su svi sudionici istraživanja željni promjena, odnosno da su promjene u nacionalnom obrazovnom sustavu nužne. Pritom, valja voditi računa o očuvanju dobrih strana trenutnog obrazovnog sustava. U kontekstu uvođenja inovacija, ravnatelji shvaćaju svoju ulogu na dva načina, odnosno ravnatelj može biti inicijator promjena i vođa ili može biti „sljedbenik promjena“, njegova je uloga dominantno podržavajuća, odnosno njegovo se vođenje škole temelji na demokratskim načelima te djeluje u timu kojeg čine ostali djelatnici škole. Ovaj je nalaz u skladu sa rezultatima prijašnjih istraživanja čiji je cilj bio ispitati kako ravnatelji doživljavaju svoju ulogu (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999 i Spillane, Halverson i Diamond, 2004). Ravnatelj je „vođa“ škole, ali veliku ulogu u vođenju škole ima i kolektiv škole koji ga okružuje. Na pitanje vode li škole dovoljno računa o učenju stranih jezika, ravnatelji ne dijele isti stav. Naime, dio sudionika istraživanja smatra da škole vode dovoljno računa o učenju stranih jezika budući da učenici njihovih škola uče dva ili više stranih jezika, dok drugi smatraju da bi škole trebale poraditi po tom pitanju, odnosno da zastupljenost stranih jezika nije dovoljna. Treći je, pak,

stav ravnatelja da se u školama vodi računa o učenju stranih jezika, ali da se zapostavio hrvatski jezik kao materinski jezik koji bi trebao biti dominantan u svakom slučaju.

Poticanje mobilnosti je jedan od ključnih ciljeva kojemu teži europska dimenzija u obrazovanju te su se, sukladno tome, ispitali stavovi ravnatelja po tom pitanju. Slično kao i za potrebu za promjenama, ravnatelji se slažu da je mobilnost jedno vrlo korisno iskustvo koje ne doprinosi samo kvaliteti rada pojedinca, već (dugoročno) i kvaliteti cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. Unatoč tome što je prepoznata korisnost mobilnosti, ona je još nedovoljno zastupljena u školama. Nadalje, razvijanje europskog identiteta i osjećaja pripadnosti Europi je još jedan od ciljeva europske dimenzije u obrazovanju. Po tom pitanju, ravnatelji (europski) identitet povezuju sa promoviranjem vrijednosti poput demokracije, tolerancije, multikulturalnosti i poštivanje ljudskih prava te pripadanjem europskoj kulturi. Također, (europski) se identitet shvaća i u geografskom kontekstu, odnosno kao geografska pripadnost jednoj točki, od lokalne do globalne razine. Sukladno shvaćanju identiteta, ravnatelji se, po pitanju osjećaja pripadnosti, različito poistovjećuju. Međutim, valja podržati uočenu tendenciju njegovanja osjećaja pripadnosti Europi s obzirom da su ranija istraživanja (Bjelajac i Pilić, 2004 i Sršen, 2013) pokazala nikakvu ili minimalnu prisutnost europskog identiteta u nacionalnom kontekstu.

Ravnatelji također smatraju da se i učenici poistovjećuju sa različitim mjestima i da osjećaj pripadnosti može varirati s obzirom na učenikovu dob. Što se tiče prisustva informacija o Europskoj uniji u školskim programima, kao i informacija o pravima i odgovornostima kao građani Europske unije, nemaju svi ravnatelji isto mišljenje. Naime, neki smatraju da informacija ima dovoljno, dok drugi smatraju da bi ih trebalo biti više. Učenici te informacije dobivaju, osim u sklopu predmeta geografije i povijesti, kroz razne izvannastavne aktivnosti što upućuje na nedostatak sustavnog promoviranja aktivnog građanstva u nacionalnom obrazovanju. Tome valja pridodati i mišljenje ravnatelja da su svi odgovorni za podizanje svijesti o europskom građanstvu, ali ipak primarni nositelji su obitelj i škola.

Nadalje, jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je ispitati informiranost ravnatelja o nacionalnoj i europskoj obrazovnoj politici te o samom konceptu europske dimenzije u obrazovanju. Ravnatelji ciljeve nacionalne obrazovne politike povezuju sa reformom školstva, koja je povezana i sa željom za promjenama, a ističu i neke konkretne ciljeve poput poticanja cjeloživotnog učenja, informatizacije školstva i razvijanja kompetencija (jezičnih, digitalnih, aktivno građanstvo). Dodaju da se ciljevi nacionalne obrazovne politike nastoje uskladiti sa

onima Europske unije. Međutim, dio ravnatelja je izjavio da ipak nije upoznat sa ciljevima nacionalne obrazovne politike. Kao razlog tome, smatraju da je obrazovna politika previše pod utjecajem političkih promjena na vlasti ili su ciljevi nejasno definirani. Europska dimenzija u obrazovanju, kao što je bilo prethodno objašnjeno, predstavlja novost za nacionalni obrazovni sustav, a ravnatelj ima vrlo važnu ulogu u procesu implementiranja inovacija u rad škola te bi trebao biti upoznat sa svim aktualnostima na „odgojno-obrazovnoj sceni“. U skladu s time, ispitivala se upoznatost ravnatelja sa europskom dimenzijom u obrazovanju. Rezultati upućuju na to da se nisu svi ravnatelji upoznali sa ovim konceptom što dovodi do različitih poimanja istoga, a najčešće se povezuje sa razmjenama, projektima i promoviranjem europskih vrijednosti. Treba naglasiti da europska dimenzija u obrazovanju nema jedinstvenu definiciju, što podupire prethodni prikaz različitih poimanja ovog pojma koji se razvijao kroz povijest te se danas i dalje razvija. Po pitanju načina informiranja, najčešće je to bilo putem stručnih usavršavanja i medija ili zahvaljujući vlastitom interesu. Unatoč tome, provedeni su intervjui pokazali da nisu svi ravnatelji upoznati sa ovim pojmom što upućuje na potrebu da sadržaji vezani za europsku dimenziju u obrazovanju trebaju biti sustavno uvedeni u nacionalni obrazovni sustav, kako bi svi dionici bili upoznati.

Na kraju, u kontekstu iskustva ravnatelja, željelo se doznati je li članstvo Hrvatske u Europskoj uniji donijelo određene promjene u radu škole te, posljedično tome, promoviraju li se (europske) vrijednosti u školama. Što se tiče promjena, ravnatelji imaju različita iskustva. Neki vide određene promjene u radu škole koje se temelje na projektima, razmjenama i digitalizaciji nastave. Sa druge strane, ostali nemaju takva iskustva, odnosno promjene nisu uvedene u rad njihovih škola. Nadalje, (europske) vrijednosti nisu prisutne u svim školama na jednak način. Drugim riječima, ravnatelji smatraju da njegovanje europskih vrijednosti nije sustavno uvedeno u nacionalni obrazovni sustav, već ovisi o pojedinoj školi.

Na temelju rezultata dobivenih ovim istraživanjem mogu se definirati preporuke za kreatora obrazovnih politika kao i preporuke za daljnja istraživanja ove teme. To se prvenstveno odnosi na uključivanje svih škola u program mobilnosti kao i poticanje češćih razmjena svih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Preporuča se i propitivanje načina uvođenja sustavnog promoviranja europskih vrijednosti i europskog građanstva u školama te poboljšanje sustavnog informiranja ravnatelja i drugih stručnih suradnika o europskoj dimenziji u obrazovanju. Budući da u nacionalnom obrazovnom sustavu nema mnogo istraživanja koja se bave ovom temom i u čijem su fokusu ravnatelji škola, bilo bi poželjno uključiti sve ravnatelje osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske u daljnja istraživanja. Također, u ova istraživanja bi trebalo

uključiti učenike, odnosno ispitati njihove stavove o europskoj dimenziji u obrazovanju te koliko školski programi i izvannastavne aktivnosti doprinose njihovoj informiranosti o ovoj temi.

Europska dimenzija u obrazovanju postala je jedan od ciljeva nacionalne obrazovne politike te ovo istraživanje doprinosi analizi pretpostavki i preduvjeta za njenom implementacijom koja donosi brojne pogodnosti, ali je stvorila i niz otvorenih pitanja čiji se odgovori još moraju istražiti. Nacionalni obrazovni sustav suočava se sa nizom promjena te je istraživanje ove teme od velike važnosti za uspješno svladavanje izazova koje promjene donose.

LITERATURA

1. Adonnino, P. (1985). Report from the ad hoc committee on a People's Europe. *Bulletin of the European Economic Community*, 3.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje (2009). *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje* (zbornik radova), Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb.
3. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Methods*, 1(3), 385-405.
4. Bjelajac, S., Pilić, Š. (2004). Odnos identiteta i želje za priključenjem Hrvatske Europskoj Uniji studenata nastavnčkih studija u Splitu. *Revija za sociologiju*, 36(1-2), 33-54.
5. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 7-21.
6. Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. i Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
7. Bratulić, A., Smiljanić, S., Drljača Margić, B. i Kraš, T. (2017). Izazovi provedbe politike višejezičnosti u Hrvatskoj. *Rasprave*, 43(1), 19-30.
8. Buchberger, I. i Kovač, V. (2017). Kritičko donošenje odluka u kontekstu školskog vođenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 29-40.
9. Choi Wa Ho, D. (2010). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624.
10. Convery, A., Kerr, K. (2005-6), Exploring the European Dimension in Education: Practitioners' Attitudes. *European Education*, 37 (4), 22-34.
11. Diestro Fernandez, A. (2014). The future of European education: A political strategy & four action areas. *European Journal of Futures Research*, 2(1), 1-10.
12. Diestro Fernandez, A. i Valle Lopez, J. (2015). Towards a European supranational policy of education based on the European Dimension on Education. U: *Rivista de Pedagogía*, 67(1), 101-116.
13. Diestro Fernandez, A. i Garcia Blanco, M. (2016). The European Dimension in Education: a new strategy to an ancient theme. Beč: *Österreichische Gesellschaft für Europapolitik*.
14. Enache, R. (2010). Building National Unity and Curriculum Uniqueness in the European Context. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(2), 17-22.

15. Enache, R. (2011). Possible Orientations of the European Dimension in Romanian Educational Policy. *Policy Futures in Education*, 9(1), 109-113.
16. Europska Komisija (1996). *White paper on education and training. Teaching and learning - towards the learning society*. Luksemburg: Ured za publikacije EU
17. Europska Unija (2015). *Čime se bavi Europsko vijeće?*. Dostupno na: www.consilium.europa.eu/hr/european-council/, pristupljeno 25. ožujka 2018.
18. Europska Unija (2015). *Sud Europske unije*. Dostupno na: http://europa.eu/abouteu/institutions-bodies/court-justice/index_hr.htm, pristupljeno 25. ožujka 2018.
19. Europski parlament (2016). *Učenje o EU u školama. Rezolucija Europskog parlamenta od 12. travnja 2016. o učenju o EU-u u školama*. Dostupno na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0106+0+DOC+XML+V0//HR>, pristupljeno 26. ožujka 2018.
20. Fontaine, P. (2011). *Europa u 12 lekcija*. Luksemburg: Ured za publikacije EU
21. Hallinger, P. i Heck, R. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
22. Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb, Pravni fakultet
23. Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 197-208.
24. Ilišin, V. i Mendeš, I. (2005). Mladi i Europska Unija: percepcija posljedica integracije. U: Ilišin, V. (ur.): *Mladi Hrvatske i europska integracija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 197-252.
25. Janne, H. (1974). For a Community policy on education. *Western European Education*, 6(1), 50-66.
26. Jukić, D. i Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala školskom menadžmentu. *Praktični menadžment*, 1(1), 22-28.
27. Kesner-Škreb, M. (2007). Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31(4), 441-443.
28. Kovač, V., Rukavina Kovačević, K. i Rafajac, B. (2017). Učinkovito upravljanje školama na lokalnoj razini. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 175-207.

29. Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog vođenja. *Školski vjesnik*, 63(3), 395-412.
30. Kovač i sur. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 155(3), 161-184.
31. Ledić, J., Miočić, I. i Turk, M. (2016). *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*. Rijeka, Filozofski fakultet.
32. Ledić, J. i Brajdić Vuković, M. (2017) (ur.). *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*. Rijeka, Filozofski fakultet.
33. Malatesta, S. i Squarcina, E. (2011). Where Does Europe End? The Representation of Europe and Turkey in Italian Primary Textbooks. *Review of International Geographical Education*, 1(2), str. 113-140.
34. Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152(2), 227-248.
35. Ministarstvo vanjskih i europskih poslova. *Hrvatska i Europska unija*. Dostupno na: <http://www.mvep.hr/hr/hrvatska-i-europska-unija/pregovori/>, pristupljeno 26. ožujka 2018.
36. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*. Narodne novine, br. 124/2014.
37. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Akcijski plan za internacionalizaciju obrazovanja za razdoblje od 2015. do 2016. godine*. Dostupno na https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/ap_internacionalizacija_2015-2016.pdf, pristupljeno 3. srpnja 2018.
38. Mintas-Hodak, Lj. (2010a). Povijest europskih integracija. U: Mintas-Hodak, Lj. (ur.) *Europska unija*, 3-55. Zagreb: Biblioteka „Gospodarska misao”.
39. Mintas-Hodak, Lj. (2010b). Institucije Europske unije. U: Mintas-Hodak, Lj. (ur.) *Europska unija*, 95-151. Zagreb: Biblioteka „Gospodarska misao”.
40. Peko, A. i sur. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgovorne znanosti*, 11(2), 67-84.
41. Philippou, S. (2005). The „Problem“ of the European Dimension in Education: a principled reconstruction on the Greek Cypriot curriculum. *European Educational Research Journal*, 4(4), 343-367.
42. Puškarić, M. (2011). *Europska unija od Leakena do Lisabona*. Zagreb: Studia vita.

43. Radin, F. (2005). Nacionalna vezanost i odnos prema Europi. U: Ilišin, V. (ur.): *Mladi Hrvatske i europska integracija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 173-195.
44. Resnik Planinc, T. i Ilc Klun, M. (2011). European Identity in Slovenian Education System through Geographical Perspective. *Hrvatski geografski glasnik*, 73(1), 301-319.
45. Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39.
46. Ryba, R. (1992). Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice. *Comparative Education Review*, 36(1), 10-24.
47. Savvides, N. i Faas, D. (2016). Does Europe matter? A comparative study of young people's identifications with Europe at a State school and a European school in England. *European Journal of Education*, 51(3), 374-390.
48. Schmeinck, D. (2013). 'They are like us' – teaching about Europe through the eyes of children. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(4), 398-409.
49. Schennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Cassell.
50. Sršen, A. (2013). Konstrukcija europskog identiteta – prilog prepoznavanju upitnoga konteksta. *Međunarodne studije*, 13(2), 27-42.
51. Stablić, M. (2014). Sadržaji građanskog odgoja i obrazovanja u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi*, 3, 83-92.
52. Staničić, S. (2002) Vođenje u školi – između poželjnog i stvarnog. U: *Odnos pedagojske teorije i pedagoške prakse: zbornik radova – Međunarodni znanstveni kolokvij*. Rijeka: Filozofski fakultet.
53. Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8(2), 515-533.
54. Sučević, V., Cvjetićanin, S. i Sakač, M. . (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1), 11-23.
55. Štulhofer, A. (2007). Euroskepticizam u Hrvatskoj: s onu stranu racionalnosti? U: Ott, K. (ur.): *Pridruživanje Hrvatske Europskoj Uniji - izazovi sudjelovanja*. Split: Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu.
56. Turk, M., Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 187-201.

57. Turk, M., Ledić, J. (2014). Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge? *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 271-280.
58. Varga, R. i sur. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjenama odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola*, 62(1), 39-50.
59. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 9-20.
60. Vrcan, S. (2005). Europski identitet – neke ključne dileme. *Revija za sociologiju*, 36(1-2), 7-21.
61. Wahlström, N. (2010). A European Space for Education Looking for Its Public. *European Educational Research Journal*, 9(4), str. 432-443.
62. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (*Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17)
63. Zidarić, V. (1996). Europska dimenzija u obrazovanju – njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(1), 161-181.

PRILOZI

1. Protokol za intervjuiranje

PITANJA ZA PROVOĐENJE INTERVJUA

*Ovaj intervju dio je istraživanja o europskoj dimenziji u obrazovanju koje se provodi u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „**Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi**“ (voditeljica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić), kojega podupire Sveučilište u Rijeci, te u okviru rada u kolegiju **Europska dimenzija u obrazovanju** (nositeljica kolegija: prof. dr. sc. Jasminka Ledić), na 1. godini diplomskog studija Pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci.*

Istraživanje se bavi analizom pretpostavki za uključivanje Hrvatske u europski obrazovni prostor. Iskustva, stavovi i mišljenja ravnatelja zaposlenih u osnovnim i srednjim školama pritom su od primarnog značenja. Podaci dobiveni ovim intervjuom koristit će se isključivo za potrebe ovoga istraživanja i ni u koje druge svrhe. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovarate iskreno, ne razmišljajući o „poželjnom“ odgovoru. Intervju će se snimati na audio uređaj za snimanje te će se podaci kasnije transkribirati. Maksimalno vrijeme trajanja intervjua je 45 minuta. Anonimnost ispitanika je zajamčena.

Zahvaljujemo Vam na ukazanom povjerenju te pristanku na sudjelovanje u istraživanju.

I. Opći podaci o ispitaniku/ci (upisuje student-voditelj intervjua)

1. Spol Ž M
2. Dob
3. Radno iskustvo (ukupno iskustvo i iskustvo u ulozi ravnatelja)
4. Ravnatelj zaposlen u: a) osnovnoj školi; b) srednjoj školi
5. Županija zaposlenja: _____

II. Pitanja za ispitanike

1. Imate li kakvih spoznaja o obrazovnim politikama u Europskoj uniji? Koji su ciljevi europskih obrazovnih politika? Što Europska unija nastoji promovirati kroz sustav obrazovanja? Jesu li vam poznati mehanizmi kojima Europska unija nastoji provesti svoje ciljeve?

2. Hrvatska je postala članica Europske unije, za što već dugi niz godina prilagođava svoje zakonodavstvo i prakse u svim područjima djelatnosti. U skladu s vašim saznanjima, postoje li promjene u sustavu odgoja i obrazovanja koje možete povezati s članstvom Hrvatske u Europskoj uniji? Ako ih prepoznajete, u čemu se one sastoje?

3. Smatrate li da su promjene u sustavu odgoja i obrazovanja potrebne nezavisno od članstva Hrvatske u Europskoj uniji? Molimo argumentirajte vaš stav. Ako smatrate da su promjene potrebne, u čemu bi se one trebale sastojati?

4. Je li vam poznato koje ciljeve proklamira nacionalna obrazovna politika? Jesu li vam poznati neki od dokumenata nacionalne obrazovne politike? Smatrate li da su ciljevi nacionalne obrazovne politike usklađeni s onima Europske unije? Obrazložite odgovor.

5. Događaju li se posljednjih godina na vašem radnom mjestu (u vašoj školi) poticaji, promjene, aktivnosti i akcije koje povezujete s ulaskom Hrvatske u Europsku uniju? Ako ih primjećujete, navedite ih, opišite.

6. Ako takve aktivnosti postoje, kako vidite svoju ulogu kao ravnatelja/ravnateljice u njima? Jeste li aktivni, predvodite li, samo slijedite, ili nastojite ostati po strani? Kakva god da je vaša pozicija, pokušajte objasniti svoje razloge takvom položaju.

7. Jeste li čuli za „europsku dimenziju u obrazovanju“? U skladu s vašim saznanjima, ako ih imate, kako biste definirali europsku dimenziju u obrazovanju, što je to? Ako imate spoznaja o europskoj dimenziji u obrazovanju, gdje ste ih stekli (npr. stručno usavršavanje, mediji, kolege i prijatelji..)

8. Smatrate li da se hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu vodi dovoljno računa o razvoju jezičnih kompetencija učenika (učenje stranih jezika)?

9. Kakav je vaš stav o mobilnosti učenika, nastavnika i stručnih suradnika? Mislite li da posjete učenika i nastavnika drugim zemljama mogu doprinijeti kvaliteti nacionalnih sustava? Smatrate li da bi studijski boravak u nekoj inozemnoj školi doprinio kvaliteti vašega rada? Želite li otići u studijski posjet?

10. U kojoj mjeri se, u skladu s vašim iskustvom, u obrazovnom sustavu promovira važnost interkulturalizma, demokracije, poštivanja ljudskih prava, poštivanja različitosti? Smatrate li da škole vode računa o ovim vrijednostima? Pokušajte argumentirati vaš odgovor navođenjem primjera. Možete li navesti primjer iz vaše škole?

11. Što za vas znači pojam „europskog identiteta“? Kako biste ga opisali? Kako sebe primarno vidite, kao građanina/ku svijeta, Europe, Hrvatske ili mjesta gdje živite? Molimo Vas da obrazložite.

12. Kako mislite da većina Vaših učenika vide sebe: kao građane svijeta, Europe, Hrvatske ili mjesta gdje žive? Smatrate li da škola treba imati aktivnu ulogu u formiranju identiteta vaših učenika, ili vjerujete da formiranje identiteta treba ostati u osobnoj/obiteljskoj domeni? Molimo Vas da obrazložite.