

Stručna formacija vjeroučitelja u kontekstu razvoja općih i specifičnih kompetencija za rad u školi

Marunčić, Sabina

Doctoral thesis / Disertacija

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Catholic Theology / Sveučilište u Splitu, Katolički bogoslovni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:202:508048>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-19**



Repository / Repozitorij:

[Repository of The Catholic Faculty of Theology
University of Split](#)



UNIVERSITY OF SPLIT


DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
POSLIJEDIPLOMSKI STUDIJ
KRŠĆANSTVO I SUVREMENA KULTURA

SABINA MARUNČIĆ

STRUČNA FORMACIJA VJEROUČITELJA
U KONTEKSTU RAZVOJA
OPĆIH I SPECIFIČNIH KOMPETENCIJA
ZA RAD U ŠKOLI

Doktorski rad

Split, 2024.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
POSLIJEDIPLOMSKI STUDIJ
KRŠĆANSTVO I SUVREMENA KULTURA

SABINA MARUNČIĆ

**STRUČNA FORMACIJA VJEROUČITELJA
U KONTEKSTU RAZVOJA
OPĆIH I SPECIFIČNIH KOMPETENCIJA
ZA RAD U ŠKOLI**

DOKTORSKI RAD
iz humanističkog područja
kod prof. dr. sc. Jadranke Garmaz

Split, 2024.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	2
SAŽETAK	7
SUMMARY	8
UVOD	10
I. TEORIJSKI DIO	12
1. VJERONAUKE U SUVREMENOJ HRVATSKOJ ŠKOLI	14
1.1. Vjeronauka u evangelizacijskom poslanju Crkve	15
<i>1.1.1. Suodnos evangelizacije i kateheze</i>	<i>15</i>
<i>1.1.1. Kateheza u službi trajnog odgoja vjere</i>	<i>18</i>
<i>1.1.2. Župna kateheza i školski vjeronauk</i>	<i>21</i>
1.2. Vjeronauka u javnoj školi	23
<i>1.2.1. Doprinos vjeronauka cjelovitom odgoju i obrazovanju</i>	<i>24</i>
<i>1.2.2. Prema školi kao mjestu cjelovitog odgoja i obrazovanja</i>	<i>26</i>
<i>1.2.3. Vjeronauka je demokratska stečevina</i>	<i>28</i>
1.3. Ponovno uvođenje vjeronauka u hrvatsku školu	30
<i>1.3.1. Rasprave o ponovnom uvođenju vjeronauka u školu</i>	<i>31</i>
<i>1.3.2. Protivljenje konfesionalnom vjeronauku</i>	<i>34</i>
<i>1.3.3. Religiozna kultura kao model religioznog odgoja</i>	<i>35</i>
<i>1.3.4. Ponovno uvođenje vjeronauka kao izbornog predmeta</i>	<i>37</i>
1.4. Identitet i pravni status vjeronauka u Hrvatskoj	40
<i>1.4.1. Narav i utemeljenost vjeronauka u školi</i>	<i>40</i>
<i>1.4.2. Temeljna obilježja vjeronauka u školi</i>	<i>42</i>
<i>1.4.3. Pravni status vjeronauka u školi</i>	<i>45</i>
1.5. Vjeronaučni programi i udžbenici	47
<i>1.5.1. Vjeronaučni programi i udžbenici u prijelaznom razdoblju</i>	<i>48</i>
<i>1.5.2. Vjeronaučni programi i udžbenici od 2000. do 2018.</i>	<i>50</i>
<i>1.5.3. Vjeronaučni kurikulum i udžbenici od 2019.</i>	<i>53</i>

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE, PROFESIONALNI RAZVOJ I STRUČNO USAVRŠAVANJE VJEROUČITELJA	55
2.1. Cjeloživotno učenje	56
2.1.1. <i>Oblici cjeloživotnog učenja</i>	57
2.1.2. <i>Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj</i>	58
2.1.3. Profesionalizacija učiteljskog poziva	60
2.1.4. <i>Razvoj učiteljske profesije</i>	60
2.1.5. <i>Profesionalni razvoj učitelja.....</i>	63
2.2. Stručno usavršavanje vjeroučitelja.....	65
2.2.1. <i>Vjeroučitelji – glavni nositelji vjeronauka</i>	66
2.2.1.1. <i>Trajno na putu učenja</i>	67
2.2.1.2. <i>Rad vjeroučitelja – pod dvostrukom nadležnošću.....</i>	69
2.2.1.3. <i>Pastoralni suradnici u svojim župama</i>	71
2.2.2. <i>Suradnja državnih i crkvenih ustanova na području stručnog usavršavanja vjeroučitelja.....</i>	73
2.2.2.1. <i>Suradnja katehetskih ureda i Agencije za odgoj i obrazovanje.....</i>	75
2.2.2.2. <i>Suradnja visokih učilišta i Agencije za odgoj i obrazovanje.....</i>	77
2.2.3. <i>Razine stručnog usavršavanja vjeroučitelja.....</i>	79
2.2.3.1. <i>Županijska stručna vijeća</i>	81
2.2.3.2. <i>Nad/biskupijski stručni skupovi</i>	82
2.2.3.3. <i>Državni stručni skupovi.....</i>	83
2.2.4. <i>Duhovno-vjerničko usavršavanje vjeroučitelja</i>	85
3. KOMPETENCIJE.....	88
3.1. Što su kompetencije?	90
3.1.1. <i>Pojmovno određenje i glavna obilježja „kompetencija“</i>	90
3.1.2. <i>Definiranje pojma „kompetencija“</i>	92
3.1.3. <i>Teorijski pristupi kompetencijama</i>	94
3.2. Kompetencije učitelja.....	95

3.2.1. Opće kategorije kompetencija učitelja prema dokumentu „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“	96
3.2.2. Kompetencije učitelja prema „Okviru nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama“	98
3.3. Kompetencije vjeroučitelja	101
3.3.1. Opće kompetencije vjeroučitelja.....	102
3.3.1.1. Osobna kompetencija	102
3.3.1.2. Socijalna kompetencija.....	104
3.3.2. Specifične kompetencije vjeroučitelja.....	106
3.3.2.1. Teološka i religijsko-pedagoška kompetencija	106
3.3.2.2. Pedagoško-didaktička kompetencija	108
3.4. Recepcija kompetencijskog pristupa	111
3.4.1. Kompetencije kao izraz ekonomizacije odgoja i obrazovanja.....	111
3.4.2. Prednosti i nedostaci kompetencijskog pristupa	113
II. EMPIRIJSKI DIO	115
1. POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA	116
1.1. Predmet i varijable istraživanja.....	117
1.2. Pregled izabranih istraživanja o kompetencijama vjeroučitelja	118
2. CILJ, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZE	118
2.1. Cilj istraživanja	124
2.2. Istraživačka pitanja i hipoteze	124
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	126
3.1. Nacrt istraživanja	126
3.2. Sudionici istraživanja	127
3.2.1. Uzorci i uzorkovanje.....	128
3.2.2. Sociodemografska obilježja sudionika kvantitativnog istraživanja	130
3.2.3. Sociodemografska obilježja sudionika kvalitativnog istraživanja	131
3.3. Instrumenti i tehnike istraživanja.....	132

3.3.1. Anketni upitnik.....	132
3.3.2. Individualni polustrukturirani intervju.....	133
3.3.3. Online pretraživanje.....	134
3.4. Postupci istraživanja	135
3.4.1. Postupak provođenja anketnog upitnika	135
3.4.2. Postupak provođenja polustrukturiranog intervjua	136
3.4.3. Postupak provođenja online pretraživanja.....	137
3.5. Obrada podataka.....	137
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	139
4.1. Rezultati kvantitativnog istraživanja	139
4.2. Rezultati kvalitativnog istraživanja	151
4.2.1. Rezultati tematske analize.....	151
4.2.2. Rezultati analize sadržaja.....	156
5. RASPRAVA I ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA.....	163
5.1. Prikaz i analiza provedbe stručnih usavršavanja za vjeroučitelje u Republici Hrvatskoj od 2019. do 2023. godine.....	164
5.2. Stavovi sudionika o kompetentnosti vjeroučitelja za rad u školi.....	166
5.3. Stavovi sudionika o odnosu stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija vjeroučitelja.....	168
5.4. Stavovi sudionika o utemeljenosti stručnog usavršavanja vjeroučitelja na kompetencijama potrebnim za rad u školi.....	170
5.5. Stavovi sudionika i sudionika stručnjaka o odnosu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja vjeroučitelja.....	171
5.6. Doprinos i ograničenja provedenog istraživanja.....	172
5.7. Zaključci istraživanja i perspektive.....	173
ZAKLJUČAK.....	176
BIBLIOGRAFIJA	182
IZVORI	182
Crkveni dokumenti.....	182

Vjeronaučni planovi i programi i udžbenici	184
Zakonski propisi i drugi dokumenti vezani uz odgoj i obrazovanje.....	187
LITERATURA	189
MREŽNI IZVORI.....	202
POPIS KRATICA	207
POPIS TABLICA	210
POPIS SLIKA.....	211
PRILOG 1.....	212
PRILOG 2.....	213
PRILOG 3.....	226
ŽIVOTOPIS MENTORICE	230
ŽIVOTOPIS AUTORICE	231
POPIS OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE	233

SAŽETAK

Katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj ima ključnu ulogu i za Crkvu i za školu, budući da obje institucije dijele zajedničku odgovornost za promicanje dobrobiti čovjeka i njegovih prava, posebice prava na uživanje vjerskih sloboda. Tijekom protekle trideset i tri godine Katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj oblikovao se kao nastavni predmet koji ne samo da prenosi religijske vrijednosti, nego i aktivno pridonosi cjelovitom odgoju i obrazovanju učenika unutar institucionalnih okvira javne škole. U ovom radu razmatra se uloga vjeronauka u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu te se analizira potreba za kontinuiranim usavršavanjem vjeroučitelja kako bi mogli što kvalitetnije obavljati svoju zadaću u školama. Rad je, uz uvod i zaključak, podijeljen na dva dijela: teorijski i empirijski dio. U teorijskom dijelu rada znanstveno se obrađuju i analiziraju tri teme: vjeronauk u suvremenoj školi, stručno usavršavanje i kompetencije. Trostrukoj Ziebertzovoj podjeli kompetencija na osobnu, teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju, na kojoj se temelji ovaj rad, pridodana je i socijalna kompetencija koju ističe *Direktorij za katehezu* u broju 140. U empirijskom dijelu rada mješovitim istraživačkim pristupom istražuje se percepcija odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja. Znanstvena relevantnost istraživačkog problema očituje se na području religiozne pedagogije i katehetike u domeni definiranja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja. Praktična relevantnost očituje se u evaluaciji postojećih programa stručnog usavršavanja vjeroučitelja u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj i njihovom utjecaju na razvoj kompetencija vjeroučitelja te u projekciji razvoja programa stručnog usavršavanja u budućnosti sa svrhom unaprjeđenja profesionalne prakse vjeroučitelja.

Ključne riječi:

vjeronauk, stručno usavršavanje vjeroučitelja, profesionalni razvoj, opće i specifične kompetencije.

SUMMARY

Catholic religious education in the Republic of Croatia plays a key role for both the Church and the school, as both institutions share a common responsibility for promoting human well-being and human rights, particularly the right to religious freedom. Over the past thirty-three years, Catholic religious education in the Republic of Croatia has developed into a subject that not only conveys religious values but also actively contributes to the holistic upbringing and education of students within the institutional framework of public schools. This paper examines the role of religious education in the Croatian educational system and analyzes the need for continuous professional development for religious educators to perform their duties more effectively in schools. In addition to the introduction and conclusion, this paper includes both a theoretical and an empirical part. The theoretical section scientifically addresses and analyzes three topics: religious education in the contemporary school, professional development, and competencies. The triple division of competences by Ziebertz into personal, theological and religious-pedagogical, as well as pedagogical-didactic competence, which forms the basis of this work, is supplemented by social competence, as emphasized by the Directory for Catechesis in number 140. In the empirical part of the paper, a mixed-methods research approach is used to investigate the perception of the relationship between participating in professional development programs accredited by the Teacher Training Agency and the acquisition of general and specific competencies for religious educators. The scientific relevance of the research problem is evident in the field of religious pedagogy and catechetics, specifically in defining the general and specific competencies of religious educators. The practical relevance is reflected in the evaluation of existing professional development programs for religious educators in primary and secondary schools in the Republic of Croatia and their impact on the development of educators' competencies. Additionally, it includes projections for the future development of professional development programs with the aim of enhancing the professional practice of religious educators.

Keywords:

religious education, in service training for religious teachers, professional development, general and specific competencies.

UVOD

Nakon proteklih tridesetak godina od ponovnog uvođenja Katoličkog vjeronauka (dalje vjeronauk) u hrvatski školski sustav, može se reći da se na području školskog vjeronauka intenzivno radilo na razini cijele Crkve u Hrvata te da postignute rezultate možemo pozitivno interpretirati. Vjeronauk je pravno utemeljen, unaprijeđen je sustav inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja vjeroučitelja, osuvremenjeni su vjeronaučni planovi i programi, udžbenici te druga didaktička sredstva i pomagala. Uspostavljena je suradnja s relevantnim državnim institucijama, vjeroučitelji su izjednačeni u pravima i obvezama s ostalim učiteljima,¹ a postotak učenika koji pohađaju vjeronauk je visok i stabilan. Postignute standarde u školskom vjeronauku valjalo bi učvršćivati i u njima napredovati, a otvorena područja dalje razvijati i usavršavati. Jedno od područja koje zahtijeva trajno unaprjeđivanje je stručno usavršavanje vjeroučitelja.

Naime, iako je župna zajednica glavni pokretač i nositelj odgoja u vjeri pa tek onda po važnosti dolazi vjeroučitelj, opravdano je reći da o vjeroučitelju kao glavnom nositelju odgojno-obrazovnog procesa najviše ovisi uspjeh i kvaliteta školskog vjeronauka. Stručno usavršavanje ili cjeloživotno obrazovanje nužnost je svakog zvanja i zanimanja pa tako i vjeroučiteljskog jer nijedan program, koliko god bio dobar i kvalitetan, ne može u potpunosti osposobiti svoje polaznike svim potrebnim znanjima, vještinama i vrijednostima za njihovu buduću profesionalnu karijeru. Mnogi crkveni i školski dokumenti ističu važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja vjeroučitelja kao jednog od najvažnijih uvjeta za izvođenje kvalitetnog vjeronauka. Stoga je razumljivo da je redovito sudjelovanje vjeroučitelja u stručnom usavršavanju povezano s kvalitetom vršenja vjeroučiteljskog poziva i poslanja.

¹ Sve osobe odgovorne za učenje i poučavanje u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju nazivaju se zajedničkim imenom „učitelj“, usp. UNESCO, *Preporuka o statusu učitelja – Recommendation Concerning the Status of Teacher*, Paris, 1966., točka 1. i 2.; dostupno na: https://www.matica-sindikata.hr/files/2015/02/PREPORUKA_O_STATUSU_UCITELJA.pdf (17. 12. 2020.). Naziv „učitelj“ odnosi se na osobe obaju spolova. U skladu s navedenim, naziv „vjeroučitelj“ odnosi se, također, na osobe odgovorne za učenje i poučavanje vjeronauka u osnovnim i srednjim školama te uključuje osobe obaju spolova.

Poštujući dvostruku nadležnost nad vjeronaukom, stručno usavršavanje za vjeroučitelje organiziraju i vode, ovisno o razini stručnog usavršavanja, nadležni katehetski uredi na nad/biskupijskoj razini i Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje. Stručno usavršavanje je organizirano prema kaskadnom modelu: županijska stručna vijeća, županijski (nad/biskupijski) i međužupanijski (međubiskupijski) stručni skupovi te državni stručni skupovi (zimski, ljetni i proljetni katehetski škole). Budući da je vjeroučitelj ključan čimbenik kvalitete vjeronaučne nastave, ta činjenica obvezuje crkvene i državne institucije na trajnu brigu i pozornost oko kvalitetnog ostvarivanja stručnog usavršavanja vjeroučitelja te sukladno tomu, kvalitetnog izvođenja ovog najmlađeg školskog predmeta u Republici Hrvatskoj.

Ovaj doktorski rad zamišljen je kao doprinos razvoju stručnog usavršavanja vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj. Znanstvena relevantnost istraživačkog problema očitovat će se na području religiozne pedagogije i katehetike u domeni definiranja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja u školi, koje su utemeljene na Ziebertzovoj teoriji kompetencija² i *Direktoriju za katehezu*³. Praktična relevantnost očitovat će se u evaluaciji postojećih programa stručnog usavršavanja vjeroučitelja u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj i njihovom utjecaju na razvoj općih i specifičnih kompetencija za rad u školi. Praktična relevantnost očitovat će se, također, i u projekciji razvoja programa stručnog usavršavanja u budućnosti sa svrhom unaprjeđenja profesionalne prakse vjeroučitelja u školi u Republici Hrvatskoj.

² Usp. Hans Georg ZIEBERTZ, *Tko inicira procese religioznog učenja? Uloga i osoba vjeroučiteljica i vjeroučitelja*, u: G. HILGER, S. LEIMGRUBER, H. G. ZIEBERTZ, *Vjeronaučna didaktika...*, 2009., str. 161. – 179.

³ PONTIFICAL COUNCIL FOR PROMOTING NEW EVANGELIZATION, *Directory for Catechesis*, Catholic Truth Society, 2020., br. 140., [dalje DK].

I. TEORIJSKI DIO

Teorijski dio rada sadržava tri poglavlja. Prvo poglavlje pod nazivom *Vjeronauk u suvremenoj hrvatskoj školi*⁴ uvodi u problematiku i smješta vjeronauk u evangelizacijsko poslanje Crkve i u sustav javnih škola. Zatim se kratko prikazuje stručna i javna rasprava koja je provedena neposredno prije uvođenja vjeronauka u hrvatski školski sustav tijekom koje su definirana glavna obilježja vjeronauka. Posebna pozornost posvećena je pravnom statusu vjeronauka koji je 1999. godine stekao čvrsto pravno uporište, desetak godina nakon što je temeljem naputka resornog ministra uveden u školski sustav. Prvi dio rada završava kratkim pregledom osnovnih didaktičkih sredstava za školski vjeronauk: nastavnih planova i programa te vjeronaučnih udžbenika.

U drugom poglavlju koje nosi naziv *Cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vjeroučitelja* promišlja se o oblicima cjeloživotnog učenja, sličnostima i razlikama između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja učitelja, o povijesti profesionalizacije učiteljskog poziva te fazama profesionalnog razvoja učitelja koje se mogu primijeniti i na vjeroučitelje. Potom se obrađuje lik, uloga, poslanje, identitet i osposobljenost suvremenog vjeroučitelja o kojem najviše ovisi uspjeh i kvaliteta vjeronauka u školi. Nakon toga, prikazuju se oblici i razine suradnje državnih i crkvenih ustanova koje se bave stručnim usavršavanjem vjeroučitelja te razine stručnog usavršavanja vjeroučitelja, odnosno mogućnosti sudjelovanja vjeroučitelja na stručnim skupovima, seminarima i konferencijama izvan ustanove u kojoj su zaposleni. Drugo poglavlje završava kratkim pregledom duhovno-vjerničkog usavršavanja vjeroučitelja.

Treće poglavlje nosi naziv *Kompetencije*, a obuhvaća pojmovno određenje i definiciju pojma *kompetencija* te kratak prikaz teorijskih pristupa kompetencijama. Potom se kratko obrađuju opće kategorije kompetencija učitelja i navode se skupovi ishoda učenja koji su vezani uz razvoj učiteljske profesije u

⁴ Prvo poglavlje teorijskog dijela doktorskog rada preuzeto je i dopunjeno iz licencijatskog rada *Vjeronauk u Splitsko-makarskoj nadbiskupiji (1991. – 2016.). Ostvarenja, poteškoće, perspektive* koji je Sabina MARUNČIĆ obranila 27. 11. 2017. na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Splitu.

Republici Hrvatskoj, a koje je u formi prijedloga donijelo Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje. Nakon toga, obrađuju se opće (osobne i socijalne) i specifične (teološke i religijsko-pedagoške te pedagoško-didaktičke) kompetencije vjeroučitelja koje se stječu tijekom inicijalnog teološko-katehetskog obrazovanja, a razvijaju i usavršavaju tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Navedena podjela temelji se na Ziebertzovoj teoriji kompetencija (osobna, teološka i religijsko-pedagoške te pedagoško-didaktička) i *Direktoriju za katehezu* koji u broju 140 ističe važnost socijalne kompetencije. Treće poglavlje završava promišljanjem o recepciji kompetencijskog pristupa, odnosno o njegovim prednostima i nedostacima u stručnom usavršavanju učitelja.

1. VJERONAUUK U SUVREMENOJ HRVATSKOJ ŠKOLI

Društveno-političke promjene u Republici Hrvatskoj koje su nastupile nakon prvih demokratskih i višestranačkih izbora 1990. godine snažno su se odrazile na život i djelovanje Katoličke Crkve u Hrvatskoj. Dok je u komunističkom režimu bila prisiljena djelovati poluilegalno, u novim demokratskim procesima, koji su sa sobom donijeli uspostavljanje nacionalne i državne neovisnosti, Crkva je otkrivala nova područja rada za promicanje svog evangelizacijskoga poslanja u svijetu. Jedno od tih područja koje je Crkva prepoznala bio je vjerski odgoj djece i mladih u javnim osnovnim i srednjim školama.

Budući da je cjelokupan školski sustav u Republici Hrvatskoj bio ideologiziran,⁵ u novom demokratskom okruženju započela je njegova temeljita izmjena. Najprije su doneseni novi zakoni koji su regulirali osnovno i srednje obrazovanje, a potom se pristupilo reviziji nastavnih planova i programa, udžbenika i drugih didaktičkih sredstava koji su bili opterećeni ideološkim sadržajima i koji su negativno prikazivali religiju. U tim procesima započela je i rasprava o ponovnom uvođenju vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

Svjesni važnosti uloge vjerskog odgoja u poslanju Crkve i njegovog doprinosa cjelovitom i skladnom razvoju ljudske osobe, inicijativu o ponovnom uvođenju Katoličkog vjeronauka u hrvatsku školu podržali su predstavnici i Crkve i novih državnih vlasti. Unatoč tomu, njegovo ostvarenje nije bilo ni lako ni jednostavno, kako na zakonsko-pravnoj, tako i na organizacijsko-provedbenoj razini. Može se reći da je cijeli proces ponovnog uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav bio veliki izazov koji je zahtijevao stručan, odgovoran i nadasve strpljiv dogovor.

⁵ Usp. Ivan BIONDIĆ, *Boljševička ateizacija hrvatskog učiteljstva*, u: Marko PRANJIC, Nedjeljko KUJUNDŽIĆ, Ivan BIONDIĆ (prir.), *Uloga Katoličke crkve u razvoju hrvatskog školstva*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1994., str. 149. – 177.

1.1. Vjeronauk u evangelizacijskom poslanju Crkve

Katolički vjerski odgoj i obrazovanje pod nazivom vjeronauk ponovo je uveden u javne škole Republike Hrvatske kao izborni nastavni predmet početkom 1991./1992. školske godine, čim su za to ostvareni prvi uvjeti. Kao što je oduvijek činila, Crkva je i u tim prijelomnim trenucima hrvatske povijesti posebnu pozornost posvetila području odgoja i obrazovanja kao mjestu na kojem evanđelje želi uspostaviti dijalog s ljudskim znanjima i umijećima koja formiraju svijet djece i mladih. Školski vjeronauk upravo je smješten u taj kontekst između evanđelja i odgojno-obrazovne uloge škole, a cilj mu je prožeti kulturni obzor učenika evanđeoskim vrijednostima.

Tako impostiran, vjeronauk pridonosi ostvarenju one vizije Crkve koja se otvara svijetu, o kojoj govori Drugi vatikanski koncil u pastoralnoj konstituciji *Gaudium et spes*.⁶ To je Crkva koja u dijalogu sa svim područjima ljudskog djelovanja aktivno sudjeluje u oblikovanju svijeta i ljudske zajednice. Vjeronaukom u školi Crkva želi osposobiti djecu i mlade da upravo iz perspektive kršćanske vjere izgrađuju društvo i svijet u kojem žive. Preko školskog vjeronauka Crkva postaje vidljiva, aktivno uključena u školu i suvremeno hrvatsko društvo, a vjeronauk postaje jedan od važnijih instrumenata crkvenog naviještanja vjere danas.

1.1.1. Suodnos evangelizacije i kateheze

Vjeronauk kao školski predmet može se ispravno razumjeti u kontekstu *evangelizacije*⁷ i *kateheze*⁸ koje ga bitno određuju. Crkva je oduvijek smatrala da navještaj evanđelja – evangelizacija predstavlja „temeljno poslanje Crkve“⁹ jer je uskrslu Krist prije svog odlaska Ocu dao apostolima posljednji zadatak: „Pođite,

⁶ DRUGI VATAKANSKI KONCIL, *Pastoralna konstitucija „Gaudium et spes“ o Crkvi u suvremenom svijetu* (7. prosinca 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002., [dalje GS].

⁷ Usp. Antonio CANIZARE, *Evangelizacija*, u: Joseph GEVAERT (prir. M. PRANJIĆ), *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1991., str. 183. – 187.

⁸ Usp. Emilio ALBERICH, *Kateheza*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 331. – 336.

⁹ PAVAO VI., *Evangeliu nuntiandi. Apostolski nagovor o evangelizaciji u suvremenom svijetu*, (8. prosinca 1975. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2000., br. 14., [dalje EN].

dakle, i učinite mojim učenicima sve narode krsteći ih u ime Oca i Sina i Duha Svetoga i učeći ih čuvati sve što sam zapovjedio!“ (Mt 28, 19-20). Iako se na ovom novozavjetnom pozivu temeljila cjelokupna misija Crkve tijekom povijesti, sam naziv *evangelizacija* aktualizirao je Drugi vatikanski koncil.

Odjek tog Isusovog 'pođite' danas odzvanja u novim okolnostima i izazovima koji se postavljaju pred evangelizacijsko poslanje Crkve. Misionarski 'izlazak' odnosi se na sve kršćane i kršćanske zajednice koji su pozvani „izići iz vlastite udobnosti i imati hrabrosti poći na sve periferije koje trebaju svjetlo evanđelja“.¹⁰ Kad papa Franjo govori o periferijama ne misli samo na geografske, nego i na egzistencijalne periferije koje ugrožavaju ljudski život, njegov smisao i dostojanstvo.¹¹ Crkva 'izlaska' „zajednica je učenika misionara koji preuzimaju inicijativu, koji se uključuju, koji prate, koji daju ploda i raduju se“.¹²

Naviještanjem radosne vijesti o Božjem spasiteljskom planu, Crkva želi priopćiti svim ljudima „ono što je primila kao dar Božje objave u Isusu Kristu, neizrecivi dar osobnog Božjeg komuniciranja s ljudima i njegova poziva svima da postanu zajedničari božanske naravi, sudionici u tajni osobnog Božjeg života“.¹³ U središtu evangelizacije je radosna vijest spasenja koju Bog nudi svakom čovjeku po mucu, smrti i uskrsnuću svoga sina, Isusa Krista. Tu radosnu vijest Crkva naviješta i svjedoči svime što govori, što čini i što jest.

Evangelizacija polazi od razumijevanja misijske naravi Crkve i usmjerena je ne samo prema onim ljudima koji još nisu upoznali Isusa Krista, nego i prema onima koji se već smatraju njegovim vjernicima.¹⁴ Od navjestitelja radosne vijesti očekuje se da budu svjedoci onog što naviještaju i da upravo kao svjedoci nastupaju.¹⁵ Stoga, Crkva započinje evangelizaciju od sebe same, tako da neprestano sluša ono što treba vjerovati, shvaća razlog zbog kojeg se nada i otkriva

¹⁰ PAPA FRANJO, *Evangelii gaudium. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu*, (24. studenog 2013. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2013., br. 20., [dalje EG].

¹¹ Usp. PAPA FRANJO, *Misericordiae vultus – Lice milosrđa. Bula najave izvanrednog jubileja milosrđa* (11. travnja 2015. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015., br. 15., [dalje MV].

¹² EG, br. 24.

¹³ BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1992., br. 19., [dalje RNE].

¹⁴ Usp. DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dekret „Ad gentes“ o misijskoj djelatnosti Crkve*, (7. prosinca 1965. godine), br. 5. – 6., u: *Dokumenti*, [dalje AG].

¹⁵ Usp. EN, br. 21.

novu zapovijed ljubavi.¹⁶ Svrha evangelizacije je unutarnja promjena koja se ne zaustavlja samo na promjeni pojedinca i njegova odnosa prema Bogu, nego je usmjerena prema izgradnji novih odnosa u zajednici te prožimanju i oplemenjivanju cjelokupne kulture.¹⁷

Ukratko, evangelizacija je „bogata, dinamična i složena stvarnost“ koja se „ne može odrediti nikakvom djelomičnom i nepotpunom definicijom“, „nemoguće ju je naprosto dosegnuti ako se ne pokušaju jednim pogledom obuhvatiti svi njeni bitni elementi“.¹⁸ Naviještanje evanđelja znači „unijeti Radosnu vijest u svaku ljudsku sredinu i u tom srazu samo čovječanstvo iznutra preobraziti, učiniti ga novim“.¹⁹ Radi toga, evangelizacija uključuje najrazličitije elemente: „obnovu čovječanstva, svjedočenje, izričiti navještaj, pristanak srca, ulazak u zajednicu, primanje znakova, apostolsko djelovanje“.²⁰ Svi ovi elementi uzajamno se nadopunjavaju i isprepleću pa ih je potrebno usklađivati, a ne suprotstavljati.

Kateheza je sastavni dio cjelovito shvaćenog pastoralnog i misionarskog djelovanja Crkve.²¹ Papa Pavao VI. i papa Ivan Pavao II. katehezu nazivaju jednom etapom i jednim od glavnih oblika cjelokupnog procesa evangelizacije.²² Uska povezanost evangelizacije i kateheze istaknuta je u novom *Direktoriju za katehezu*²³ iz kojeg je vidljivo nastojanje da se poveže učenje o specifičnoj zadaći kateheze četiriju poslijekoncilskih pontifikata: pape Pavla VI., pape Ivana Pavla II., pape Benedikta XVI. i pape Franje.²⁴

Kateheza kao privilegirana etapa procesa evangelizacije, kako je naziva *Direktorij za katehezu*, upućena je osobama koje su već primile prvi navještaj i u

¹⁶ Usp. *Isto*, br. 15.

¹⁷ Usp. *Isto*, br.18 – 21.

¹⁸ *Isto*, br. 17.

¹⁹ *Isto*, br. 18.

²⁰ *Isto*, br. 24.

²¹ Usp. RNE, br. 23.

²² Usp. EN, br. 17. – 22. i 44.; Usp. IVAN PAVAO II., *Catechesi tradendae. Apostolska pobudnica o vjerskoj pouci u naše vrijeme*, (16. listopada 1979. godine), Pretisak iz Glasa Koncila br. 24./1979., Glas Koncila, Zagreb, 1994., br. 18., [dalje CT].

²³ Usp. DK, br. 5.

²⁴ Budući da je naviještanje radosne vijesti temeljna zadaća Crkva, nije neobično što evangelizacija zauzima važno mjesto i u „programu“ pape Franje, s posebnim naglaskom na povezanost evangelizacije i obnove Crkve. O ulozi kateheze u procesu obnove Crkve osobito je istaknuto u DK, br. 1, 28, 38, 40, 49 i dr. Riječ je o misijskom i pastoralnom obraćenju i preobrazbi Crkve, usp. EG, br. 19 – 49.

čijem srcu ona promiče procese pristupa (inicijacije), rasta i sazrijevanja u vjeri.²⁵ Kateheza se nalazi u središtu crkvenog poslanja i čin je eklezijalne naravi.²⁶ Naime, „pravi subjekt kateheze jest Crkva, koja je, kao nastaviteljica poslanja Isusa Učitelja i potaknuta Duhom, poslana biti učiteljicom vjere. Stoga Crkva, oponašajući Majku Gospodinovu, u svom srcu vjerno čuva Evandjelje, naviješta ga, slavi, živi i prenosi u katehezi svima onima koji su odlučili slijediti Isusa Krista.“²⁷

Kateheza se zbog različitih psihološko-pedagoških, društveno-kulturnih, religioznih, crkvenih te drugih okolnosti i razloga konkretno ostvaruje u različitim oblicima. U krajevima koji su od davnine kršćanski, kateheza se najčešće ostvaruje u obliku sustavnog vjeronaučnog rada za djecu i mlade.²⁸ U Crkvi u Hrvata vjeronauk je od početaka školstva bio integralni dio školskog sustava, s prekidom od 1952. do 1991. godine, tj. od nasilnog izbacivanja iz odgojno-obrazovnog sustava za vrijeme komunističkog režima do ponovnog uvođenja nakon prvih višestranačkih izbora. Tijekom tog razdoblja, koje je trajalo gotovo četrdeset godina, kateheza se ostvarivala isključivo u okviru župnih zajednica, a od 1991. godine provodi se u okviru i župne zajednice i škole.

1.1.1. Kateheza u službi trajnog odgoja vjere

Iako je izvorni smisao kateheze odgojno djelovanje i proces uvođenja u vjeru pa tek onda vjerska pouka, tijekom povijesti kateheza je bila uglavnom usmjerena na prenošenje vjerskih istina i na poučavanje kršćanskog nauka. Razvojem katehetskog pokreta u 20. stoljeću, koji je svoju punu afirmaciju doživio u smjernicama Drugog vatikanskog koncila i postkoncilskoj obnovi, ponovno se javlja zaboravljeni pojam *kateheza* u izvornom značenju te riječi s ciljem prevladavanja intelektualističkog poimanja katehetske djelatnosti koje je prenaplašavalo važnost znanja u katehezi.

²⁵ Usp. DK, br. 56.

²⁶ Usp. *Isto*, br. 55.

²⁷ KONGREGACIJA ZA KLER, *Opći direktorij za katehezu*, Kršćanska sadašnjost – Nacionalni katehetski ured, Zagreb, 2000., br. 78., [dalje ODK]; O kršćanskoj zajednici kao subjektu kateheze i nositeljici evangelizacije govori se u devetom poglavlju *Direktorija za katehezu*, usp. DK, br. 283 – 318.

²⁸ Usp. RNE, br. 25.

Taj prijelaz od *katekizma* prema *katehezi*, tj. od tradicionalnog religijskog poučavanja prema katehetskom djelovanju koje više uvažava egzistencijalnu specifičnost Riječi Božje i odgovor vjernika na tu riječ,²⁹ izriču cilj kateheze koji se ne zaustavlja samo na usvajanju kršćanskog nauka (*fides quae*), nego ide prema izgrađivanju stava vjere (*fides qua*).³⁰ Riječ je, naime, o procesu kojeg suvremeni katehetski pokret naziva *odgojem vjere*.³¹ „Budući da je odgoj, odražava sav utjecaj pedagoških struja o katehezi, dok povezivanje s vjerom na poseban način doziva u pamet proces teološkog značenja naravi kršćanske poruke i specifičnosti stava vjere.“³²

Težeći k tome da postane odgojem vjere, odnosno „da vjera osvijetljena naukom bude u ljudima živa, razvijena i djelotvorna,“³³ kateheza mora biti prožeta odgojnom osjetljivošću koja se ne zaustavlja samo na prilagodbi sadržaja pojedinoj razvojnoj fazi katehizanta, nego potiče integraciju između vjere i života kako bi vjera postala okosnicom čovjekove osobnosti.³⁴ Zbog toga je, uz poznavanje religiozne poruke, potrebno poznavati subjekt kateheze, njegov psihološki razvoj, obiteljski i društveni ambijent te pedagoške perspektive njegovog ljudskog i vjerničkog sazrijevanja. Bez poznavanja navedenih čimbenika kateheza ne može biti odgoj vjere i ne može integrirati vrednote vjere u život konkretnog čovjeka.

Direktorij za katehezu definira katehezu kao proces koji omogućava zrelost vjere poštujući prijedeni put svakog pojedinog vjernika. Kateheza je pedagogija u činu vjere koja vrši djelo koje je ujedno inicijacija, odgoj i poučavanje, uvijek imajući jasno pred očima jedinstvo između sadržaja i načina na koji se prenosi.³⁵ Crkva je svjesna da Duh Sveti plodonosno djeluje u katehezi: ta prisutnost čini katehezu izvornom pedagogijom vjere.³⁶

To znači da se kateheza ne smije zaustaviti na nekom vidu dinamizma vjere, nego uključuje svu složenost i specifičnost stava vjere kao osobnog i

²⁹ Usp. E. ALBERICH, *Odgoj vjere*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 537.

³⁰ Usp. DK, br. 18.

³¹ Usp. CT, br. 18.

³² E. ALBERICH, *Odgoj vjere*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 538.

³³ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dekret o pastirskoj službi biskupa Christus Dominus*, (28. listopada 1965. godine), br. 14., u: *Dokumenti*, [dalje CD].

³⁴ E. ALBERICH, *Odgoj vjere*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 538.

³⁵ Usp. DK, br. 166.

³⁶ Usp. *Isto*.

cjelovitog odgovora na projekt kršćanskog života koji je prihvaćanje i prijanjanje uz Krista.³⁷ *Direktorij za katehezu*, u svjetlu *Evangelii gaudium*,³⁸ promiče „kerigmatsku katehezu“ koja nije puki nauk vjere, već živi susret s Gospodinom, središtem svakog katehetskog procesa, koji otvara nova obzorja života i oblikuje cijelu osobu.³⁹

Kateheza kao odgoj i sazrijevanje u vjeri usko je povezana s općeljudskom zrelošću. Odgoj vjere pretpostavlja i promiče proces rasta i sazrijevanja ljudske osobe u svestranu, slobodnu i stvaralačku osobnost koja je sposobna za uspostavljanje istinskih odnosa sa sobom, s drugima i sa svime što postoji. Cjelovito shvaćeni odgoj promiče sve dimenzije čovjekove osobnosti. Stoga je zadaća kateheze integracija vjere i života na razumskoj, osjećajnoj i djelatnoj razini.⁴⁰ Ukratko, kršćanski religiozni odgoj pretpostavlja „svaki autentični općeljudski i religiozni odgoj, na njemu gradi i želi dati svoj specifični doprinos oblikujući cjelokupan čovjekov život u svjetlu Božje riječi“.⁴¹

Direktorij za katehezu navodi različite čimbenike odgoja vjere: obitelj,⁴² župa,⁴³ udruge, pokreti i crkvene skupine⁴⁴ te škola⁴⁵. Kulturne i sportske ustanove, mediji i drugi čimbenici koji se uključuju u dugotrajni i složeni proces pedagoškog rada, također su poželjni suradnici i pomagači. Unatoč velikom broju odgojnih čimbenika, današnju sve prisutniju krizu odgoja i socijalnog ponašanja djece i mladih možemo promatrati kao krizu i izostanak prenošenja vrijednosti u procesima odgoja i obrazovanja⁴⁶ te, posljedično, slabljenja odgojnog utjecaja najvažnijih navedenih pedagoških čimbenika.⁴⁷

³⁷ Usp. E. ALBERICH, *Odgoj vjere*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 538.

³⁸ Usp. EG, br. 164 – 165.

³⁹ Usp. DK, br. 56, 75, 76.

⁴⁰ Usp. RNE, br. 28.

⁴¹ *Isto*, br. 30.

⁴² Usp. DK, br. 227.

⁴³ Usp. *Isto*, br. 299.

⁴⁴ Usp. *Isto*, br. 307.

⁴⁵ Usp. *Isto*, br. 314.

⁴⁶ Usp. Zlatko MILIŠA, Jasminka DEVIĆ, Ines PERIĆ, *Kriza vrijednosti kao kriza odgoja*, u: *Mostariensia: časopis za humanističke znanosti*, 19, (2015.), br. 2., str. 16.

⁴⁷ Usp. Blaženka Valentina MANDARIĆ, Ružica RAZUM, *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Glas Koncila, Zagreb, 2015., str. 22.

1.1.2. Župna kateheza i školski vjeronauk

Pojmovi *župna kateheza* i *školski vjeronauk* u hrvatskoj katehetskoj terminologiji predstavljaju dva različita mjesta katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja: školski vjeronauk u javnim školama i župnu katehezu u župnim zajednicama. Navedena distinkcija ima svoje uporište kako u crkvenim katehetskim dokumentima, tako i u katehetskoj tradiciji i praksi.⁴⁸

Školski vjeronauk i župna kateheza stoje u komplementarnom odnosu i čine odgojno-obrazovnu cjelinu. To potvrđuju i hrvatski biskupi kada u svojoj *Poruci* jasno i nedvosmisleno naglašavaju kako se radi o „dva tipa sustavnog vjerskog odgoja i obrazovanja koji se, u međusobnom neraskidivom i nadopunjavajućem suodnosu, održavaju na dva različita mjesta“.⁴⁹

U ciljevima i sadržajima školskog vjeronauka i župne kateheze postoje dodirne točke, ali i znatne razlike koje proizlaze iz glavne svrhe jednog i drugog tipa vjeronauka. „Dok je glavna svrha vjeronauka u školi sustavno i što cjelovitije upoznavanje vjere u svim njenim vidovima (u učenju, slavljenju i življenju vjere), glavna je svrha župnog vjeronauka (župne kateheze) što cjelovitije i što dublje uvođenje (inicijacija) u osobno iskustvo vjere, koje se najdjelotvornije uči, slavi i živi u konkretnoj vjerničkoj zajednici“.⁵⁰ Ova tvrdnja hrvatskih biskupa o glavnoj svrsi školskog vjeronauka i župne kateheze nalazi se u svim kasnijim službeno odobrenim planovima i programima Katoličkog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi.⁵¹

⁴⁸ Usp. DK, br.41.; RNE, br. 25.; HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 2. u: Glas Koncila, 30 (1991.), 25., (23. lipnja 1991. godine), str. 3. – 4.; HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi*, (lipanj 2000. godine), u: Katehetski glasnik, 2 (2000.), 2., str. 9. – 14.

⁴⁹ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 2.

⁵⁰ *Isto.*

⁵¹ Usp. NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1998., str. 5. – 6.; HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003., str. 14.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Narodne novine, 10/2019. (A. Svrha i opis predmeta).

Kongregacija za katolički odgoj ističe da postoji neraskidiva veza, ali i očita razlika između vjerske pouke i kateheze. Kateheza je životno prihvaćanje kršćanske poruke kao spasiteljske stvarnosti te, sukladno tome, želi potaknuti duhovno, sakramentalno i apostolsko sazrijevanje koje se, u prvom redu, ostvaruje u mjesnoj crkvenoj zajednici. Nasuprot tomu, vjerska pouka u školi želi omogućiti da se shvati što je u stvari kršćanstvo i što kršćani nastoje ostvariti u svom životu. Ona naglašava razumsku stranu kojom je obilježen i motiviran kršćanski vjernički izbor i, općenito, religiozno iskustvo čovjeka. Vjerska nastava namijenjena učenicima vjernicima može samo pridonijeti učvršćenju njihove vjere, kao što vjersko iskustvo kateheze učvršćuje spoznaju kršćanske poruke.⁵²

Specifičnost župne kateheze proizlazi iz povezanosti s cjelinom života i djelovanja župne zajednice, u sadržajnom i u organizacijsko-komunikacijskom pogledu. Tako je, primjerice, župna kateheza povezana s različitim oblicima evangelizacije kao što su hodočašća, misije, duhovne obnove, duhovno-molitveni susreti te različiti oblici naviještanja evanđelja preko tiskanih i elektroničkih medija. Zatim, povezana je s liturgijom, osobito sa slavljenjem nedjelje kao Dana Gospodnjeg, s došašćem i božićnim vremenom, korizmom, vazmenim trodnevljem i vazmenim vremenom, pripravom te slavljenjem i primanjem sakramenata kršćanske inicijacije, sakramenta pomirenja i ostalih sakramenata. Nadalje, župna kateheza povezana je s dijakonijom ili bratskim služenjem koje se ostvaruje karitativnim djelovanjem te osobito s koinonijom, tj. izgradnjom, njegovanjem i razvijanjem istinskog ljudskog i vjerničkog zajedništva u župnim i drugim crkvenim zajednicama.⁵³

Za razliku od župne kateheze, školski vjeronauk kao jedan od školskih predmeta uvažava vlastitost škole i školskog sustava. To, između ostalog, znači sljedeće: odvija se prema vlastitom programu koji je odobren od nadležnih vlasti; traži korisne interdisciplinarnе odnose među drugim predmetima, tako da koordinira između ljudskog znanja i vjerske spoznaje; u suradnji s drugim nastavnim predmetima želi učenike kulturno unaprijediti; koristi se didaktičkim

⁵² Usp. KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Vjerska dimenzija odgoja u katoličkoj školi. Nacrt za razmišljanje i provjeravanje*, (7. travnja 1988. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1989., br. 68. – 69., [dalje VDO].

⁵³ Usp. NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.), str. 14. – 19.

metodama koje se primjenjuju u suvremenoj školi te ima pravo izricati sudove o postignutim uspjesima istom zakonskom snagom kao što se izriču u drugim predmetima.⁵⁴

Međutim, navedene razlike moguće su u teoretskom promišljanju, dok se „stvarni život ne može umjetno dijeliti na obitelj, školu, župu ili širi društveni ambijent jer se iskustvo vjere događa i živi na svim mjestima osobnog i društvenog života učenika te traži svjedočanstvo vjere u konkretnom životu. Zato se školski vjeronauk i župna kateheza uzajamno nadopunjuju i prožimaju.“⁵⁵

Tijekom proteklih tridesetak godina školskom vjeronauku posvećena je posebna pozornost, što je i razumljivo, dok se župna kateheza nije na vrijeme ispravno profilirala. Ona se danas, uglavnom, svodi na dulju ili kraću pripremu za sakramente, a ponegdje čak i izostaje. Smjernice za obnovu župne kateheze ponudio je *Plan i program župne kateheze prema novom poimanju župne zajednice* iz 2000.,⁵⁶ a osobito najnoviji dokument Hrvatske biskupske konferencije „*Da vaša radost bude potpuna*“ (Iv 15,11). *Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima*.⁵⁷ Navedeni dokument izražava brigu Crkve za oba navedena područja katehetskog djelovanja koja se nalaze u komplementarnom odnosu, poput lica i naličja iste medalje.

1.2. Vjeronauk u javnoj školi

Budući da je odgoj trajan proces koji nikada ne završava jer se čovjek razvija tijekom cijelog života, pomoć u odgoju čovjeka za Crkvu najznačajniji je dio njezinog evangelizacijskog poslanja. Radi toga se Katolička Crkva u Hrvatskoj, svjesna važnosti promicanja vjerskog odgoja od najranije dobi, u novim političkim i društvenim prilikama, koje su nastupile devedesetih godina prošlog

⁵⁴ Usp. VDO, br. 70.

⁵⁵ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 10.

⁵⁶ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA – NACIONALNI KATEHETSKI URED, *Župna kateheza u obnovi župne zajednice, Plan i program*, NKU HBK i Hrvatski institut za liturgijski pastoral, Zagreb – Zadar, 2000., [dalje ŽKOŽZ].

⁵⁷ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, „*Da vaša radost bude potpuna*“ (Iv, 15, 11). *Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2018. [dalje DVRBP].

stoljeća, založila za uvođenje cjelovitog i sustavnog vjerskog odgoja od predškolske do srednjoškolske razine.

U pluralnom društvu odgoj i obrazovanje spadaju u red onih područja života i djelovanja za koje država osigurava okvir i mogućnost funkcioniranja, a sadržaj odgoja i obrazovanja, vrijednosna orijentacija i koncept vlastite sreće rezultat su slobodnog izbora svakog pojedinca. U skladu s demokratskim standardima suvremenog hrvatskog društva, školski vjeronauk postao je dio kanona nastavnih predmeta u javnim školama i ponuđen je svim učenicima kako bi im pomogao u njihovom rastu do odrasle i zrele vjere.

1.2.1. Doprinos vjeronauka cjelovitom odgoju i obrazovanju

Na temelju svog ljudskog dostojanstva svaki čovjek ima pravo na odgoj koji „ide za izgradnjom ljudske osobe u vidu njezine konačne svrhe i ujedno u vidu dobrobiti društva kojega je čovjek član i u čijim će funkcijama kao odrasli čovjek sudjelovati“.⁵⁸ To je moguće ostvariti samo u školi koja je mjesto cjelovitog odgoja ljudske osobe. Odgoj i obrazovanje dvije su uzajamno povezane činjenice u procesu dozrijevanja i rasta ljudske osobe. Duhovna i religiozna dimenzija sastavni su dijelovi tog rasta pa vjerski odgoj ima važno mjesto u cjelovitom odgoju učenika.⁵⁹ Vjeronauk u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu slijedi i promiče temeljne odrednice suvremene europske škole koja priznaje i potvrđuje važnost duhovne dimenzije u odgoju.⁶⁰

Vjeronauk kao školski predmet potrebno je „promatrati s dijakonijskog stajališta“⁶¹ jer je oblik služenja čovjeku, a čovjek je „prvi i osnovni put Crkve.“⁶² Vjeronaukom u školi Crkva se na organiziran i sustavan način susreće s velikim

⁵⁸ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Deklaracija o kršćanskom odgoju Gravissimum educationis*, (28. listopada 1965. godine), br. 1., u: *Dokumenti*, [dalje GE].

⁵⁹ Usp. RNE, br. 29.

⁶⁰ Usp. Hans-Georg ZIEBERTZ, Ulrich RIEGEL (ur.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An international Empirical Study in 16 Countries*, LIT Verlag, Berlin, 2009.

⁶¹ ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1995., str. 34.

⁶² IVAN PAVAO II., *Redemptor hominis, Otkupitelj čovjeka*, (4. ožujka 1979. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1997., 2. izdanje, br. 14., [dalje RH].

brojem djece i mladih kojima želi pomoći u stjecanju religiozne kompetencije.⁶³ S druge strane, otvara mogućnost interdisciplinarnog dijaloga te sučeljavanje vjere i suvremene kulture, svjesna da je „rascjep između Evandjelja i kulture drama našeg vremena“.⁶⁴

Škola je, naime, mjesto usvajanja kulture, ljudskih znanja i dostignuća. Vrlo je važno kako se usvajaju ljudska znanja: kritički i osobno ili tek površno. Radi toga je školski vjeronauk pozvan prodrijeti na područje kulture i biti u suodnosu s ostalim ljudskim znanjima i umijećima.⁶⁵ U taj svijet kulture kojeg učenici usvajaju u različitim nastavnim predmetima, školski vjeronauk polaže „dinamični kvasac evandjelja“⁶⁶ i njegovim svjetlom vrednuje znanja koja škola nudi. Poštujući posebnost i autonomiju različitih nastavnih predmeta, školski vjeronauk uspostavlja s njima korelativne veze, podupire zajedničke odgojno-obrazovne ciljeve, pomaže u stvaranju cjelovitog znanja te doprinosi skladnom razvoju i cjelovitom odgoju ljudske osobe.

Škola koja želi promicati cjeloviti odgoj čovjeka i autentičnu kulturu, ne zanemaruje duhovnu i religioznu dimenziju čovjekovog života. U središtu takvog odgoja je osoba učenika, njegove potrebe, interesi, sposobnosti, životni smisao i zadaća, ukratko, njegov osobni i društveni razvoj. Zbog toga se danas ponovno naglašava odgojna uloga škole jer formalno znanje, znanstvena i tehnološka postignuća ne mogu osigurati ostvarenje, uspjeh i blagostanje čovjeka i društva u cjelini.

Vjeronauk pridonosi općim ciljevima suvremene škole jer „cjeloviti odgoj ljudske osobe promatra u svjetlu kršćanske antropologije i čovjeka koji je Božja slika, savršeno ostvarena u Isusu Kristu. Na tim se izvorima nadahnjuju sadržaji i ciljevi Katoličkoga vjeronauka koji pridonose izgradnji i poštovanju čovjekova dostojanstva, njegove duhovno-religiozne, etičke i moralne svijesti, objektivnoga

⁶³ Više o religioznoj kompetenciji vidi u: Jadranka GARMAZ, *NOK i vjeronauk: religiozna kompetencija u školskom vjeronauku*, u: Crkva u svijetu, 47 (2013.), 4., str. 440. – 448.

⁶⁴ EN, br. 20.

⁶⁵ Usp. DK, br. 313.

⁶⁶ *Isto*.

kritičkog pristupa prema životu pred pojavama i izazovima suvremenoga svijeta i društva.⁶⁷

1.2.2. Prema školi kao mjestu cjelovitog odgoja i obrazovanja

Brojnim inicijativama i strateškim dokumentima obrazovna politika u Republici Hrvatskoj od 2001. godine pokušavala je osmisliti i provesti promjene s ciljem osuvremenjivanja hrvatskog školstva, ali i prilagođavanja određenim parametrima koje je definirala Europska unija i druge međunarodne ustanove. Obrisu suvremene hrvatske škole kao mjesta cjelovitog odgoja i obrazovanja prepoznajemo u dokumentu Vlade Republike Hrvatske *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*,⁶⁸ koji je usvojen u Hrvatskom saboru, 17. listopada 2014. godine. Prema tom dokumentu „predložena vizija odgoja i obrazovanja u središte procesa stavlja dijete/učenika kojemu sustav odgoja i obrazovanja osigurava najbolje moguće uvjete i podršku za uspješno učenje i cjelovit osobni razvoj. Promoviraju se odgoj i obrazovanje koji aktivno potiču cjelovit individualni razvoj svakog djeteta i mlade osobe, promiču društvenu jednakost i demokratske vrijednosti te snažno pridonose društvenom i gospodarskom razvoju zemlje.“⁶⁹

Vjeronauk je od 1991. godine sastavni dio hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava čiji razvoj obrazovna politika posljednjih petnaestak godina pokušava strateški usmjeriti razvoju kompetencija, promjeni načina učenja i poučavanja te jasnom usmjerenju na potrebu definiranja odgojno-obrazovnih ishoda.⁷⁰ U skladu s

⁶⁷ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

⁶⁸ MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I SPORTA, *Nove boje znanja. Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*, Zagreb, 2015.

⁶⁹ *Isto*, str. 42. – 43.

⁷⁰ Jedan od prvih takvih dokumenata *Strategija razvitka Republike Hrvatske „Hrvatska u 21. stoljeću“ – znanost* (Narodne novine, 108/03) navodi potrebu provedbe kurikulske reforme koja uključuje promjene sadržaja te načina učenja i poučavanja. U skladu sa smjericama navedenog dokumenta, resorno ministarstvo započelo je provoditi projekt rasterećenja učenika koji se sastojao u restrukturiranju važećih nastavnih planova i programa. To je bila interventna mjera kojom se pokušalo odgovoriti na brojne prigovore učenika, roditelja, učitelja, pedagoških stručnjaka i šire javnosti koji su se odnosili na preopterećenost programskih sadržaja svih nastavnih predmeta i nepotrebnu preopterećenost učenika (usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, ZAVOD ZA UNAPREĐENJE ŠKOLSTVA I NACIONALNI KATEHETSKE URED HKB, *Kurikularni pristup promjenama u osnovnom*

navedenim, vjeronauk slijedi pedagoška i didaktička pravila te strukturu odgojno-obrazovnog sustava, no istovremeno propituje: Može li cilj vjeronaučne nastave biti obuhvaćen kompetencijskim modelom i mogu li uopće odgojno-obrazovni cilj i zadaća javne škole biti svedivi na kompetencije i kvalifikacije? Pobojšava li obrazovanje samo promjena smjera sa sadržaja na ishode učenja ili je obrazovanje ipak više od toga?⁷¹

Iako je obrazovanje sustavno, planirano i organizirano učenje usmjereno prema odgojno-obrazovnim ishodima i postignućima učenika, ono mora ostaviti dovoljno prostora za dimenziju čovjekove slobode, kreativnosti, talenta, nepredvidivosti, otajstvenosti, ali i određenih uvjetovanosti, nesposobnosti ili poteškoća zbog kojih su moguća odstupanja od unaprijed postavljenih ishoda. Nastava je živi proces koji nadilazi sve ono što se tijekom tog procesa može isplanirati i izmjeriti. Stoga je obrazovne ishode i razinu njihove ostvarenosti potrebno promatrati u odnosu prema cjelini religioznog učenja. U skladu s

školstvu, Razrada okvirnog nastavnog plana i programa Katoličkog vjeronauka u funkciji rasterećenja učenika, Zagreb, 2002., str. 8.). Nakon toga, 2005. godine Vlada Republike Hrvatske usvojila je Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Zagreb, 2005.), također, strateški razvojni dokument koji se temeljio na sveobuhvatnu promišljanju sustava odgoja i obrazovanja. Iste godine nadležno ministarstvo započelo je ostvarivati reformski projekt škola pod nazivom Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), kao cjeloviti pristup koji je uključivao „ciljeve odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovne sadržaje, prijedloge metoda poučavanja, očekivane ishode učenja i poučavanja te nastavno okruženje“ (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard, Zagreb, 2005., str. 7.). Nakon eksperimentalne provedbe HNOS-a 2006. godine, resorno ministarstvo donijelo je novi Nastavni plan i program za osnovnu školu (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, Nastavni plan i program za osnovnu školu, Zagreb, 2006.). Sljedeće, 2007. godine izrađena je Strategija za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, VIJEĆE ZA NACIONALNI KURIKULUM, Strategija za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb, 2007.), a 2011. godine Nacionalni okvirni kurikulum, koji donosi značajnu promjenu obrazovne paradigme: „prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj“ (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb, 2011., str. 9.). Potom, 2008. godine donesena je Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013. (MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013., Zagreb, 2008.). koja navodi kao prvi strateški cilj usmjerenje razvoju kvalifikacija temeljenih na kompetencijama i ishodima učenja. Usporedno s navedenim dokumentom izrađivao se i Hrvatski kvalifikacijski okvir (Narodne novine, 22/13.) kao reformski instrument kojim se uređuje cjelokupan sustav kvalifikacija na svim odgojno-obrazovnim razinama putem standarda zanimanja i standarda kvalifikacija, temeljenih na ishodima učenja i usklađenih s potrebama tržišta rada, pojedinca i društva u cjelini.

⁷¹ Usp. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*, str. 430.

navedenim može se reći da je Katolički vjeronauk sastavni dio nastave usmjerene odgojno-obrazovnim ishodima, ali istodobno i korektiv obrazovanju koje je pretjerano usmjereno na postignuća i uspjeh.

1.2.3. Vjeronauk je demokratska stečevina

Iako tema školstva povezuje hrvatsku državnost i crkvenost od samih početaka koji sežu u 9. stoljeće,⁷² ta činjenica nije predstavljala prepreku komunističkom režimu bivše Jugoslavije za izbacivanje vjeronauka iz tadašnjeg odgojno-obrazovnog sustava⁷³ i oduzimanje svih crkvenih odgojno-obrazovnih ustanova.⁷⁴ Nakon tog nasilnog isključivanja vjeronauka iz školskog sustava i javnog života, Crkva u Hrvata bila je radikalno odvojena od države koja je provodila ateistički svjetonazor komunističke partije. Budući da vjerskom odgoju nije bilo mjesta u javnim školama, Katolička Crkva održavala je vjeronauk u pastoralnim prostorima, na privatnoj razini. No i takve inicijative komunističke vlasti često su osporavale, izrugivale i zabranjivale jer su predstavljale jedan od oblika otpora prema službenom marksističkom odgoju.⁷⁵

Zabranom održavanja nastave vjeronauka u javnim školama, Crkva je onemogućena u vršenju svoje društveno-kulturne i odgojne uloge u društvu.⁷⁶ Oduzeta joj je sloboda javnog djelovanja, a njezin rad bio je ograničen samo na unutarcrkveno područje. Zabranom školskog vjeronauka potvrđena je totalitarnost

⁷² Usp. Franjo ŠANJEK, *Kršćanstvo na hrvatskom prostoru. Pregled religiozne povijest Hrvata* (7. – 20. stoljeće), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1991., str. 34. – 45.

⁷³ „Odlukom Savjeta za prosvjetu, nauku i kulturu N. R. Hrvatske u Zagrebu broj 1991-52, počam od 1. II. 1952. ukida se dozvola poučavanja vjeronauka u narodnim i ostalim državnim školama. Stoga se stavljaju van snage dosad izdana, odobrenja (predstavnicima bilo koje vjeroispovijesti) za podučavanje vjeronauka u narodnim školama“, iz *Uputstva* ministra prosvjete Miloša Žanka, od 31. siječnja 1952. godine, u: Marin SRAKIĆ, *Zabrana školskog vjeronauka u doba komunizma. Kratki prikaz na temelju povijesnih izvora s posebnim osvrtom na Republiku Hrvatsku i na područje Đakovačke i srijemske biskupije*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2000., str. 70.

⁷⁴ „Osloboditelj je likvidirao u Hrvatskoj 70 katoličkih srednjih škola, 90 pučkih škola, preko 100 dječjih obdaništa i zabavišta, 45 internata za mladež, 90 sirotišta za starce. Od sjemeništa 8 posve, a 6 djelomično konfiscirano, oduzeto stotine župskih domova. Od 70 katoličkih listova ne izlazi ni jedan jedini“, Mate LUKETA, *Hrvatski Almanah*, Buenos Aires, 1949., u: Matijas HRVATINIĆ, *Srpska nacionalna i vjerska nastranost*, Buenos Aires, 1973., str. 583.

⁷⁵ Usp. Marko JERKOVIĆ, *Školski vjeronauk u Hrvatskoj nakon drugog svjetskog rata*, u: *Diacovensia*, 1 (1993.), 1., str. 97. – 107.

⁷⁶ Usp. Alojzije ČONDIĆ, *Društvene okolnosti i pastoralni rad u Hrvatskoj od 1945. do 1952. godine na temelju pastirskih pisama*, u: *Crkva u svijetu*, 46 (2011.), 3., str. 283. – 284.

i diktatura komunizma kao jednog od najmračnijih društvenih sustava na ovim prostorima koji je gotovo pedeset godina kontinuirano osporavao i gazio temeljna ljudska prava i dostojanstvo članova Katoličke Crkve.⁷⁷

Demokratskim promjenama 1990. i stvaranjem hrvatske države 1991. godine započela je obnova suradnje između Crkve i države na području odgoja i obrazovanja. Nakon gotovo pedeset godina progona ostvareni su uvjeti da se „stara, prastara kršćanska dužnost, toliko stara, koliko i samo kršćanstvo“,⁷⁸ kako splitsko-makarski nadbiskup Frane Franić (1912. – 2007.) naziva vjeronauk, ponovno vrati u osnovne i srednje škole, a vjerski odgoj u predškolske ustanove.

Proces uvođenja vjeronauka u javne škole pronašao je svoju legitimnost najprije u *Ustavu Republike Hrvatske* koji jamči „slobodu savjesti i vjeroispovijedi i slobodno javno očitovanje vjere ili drugog uvjerenja“⁷⁹ te u *Zakonu o osnovnom školstvu* koji je nalagao da je škola „dužna osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima“.⁸⁰

Tijekom 1990. i 1991. godine provedena je rasprava stručne i šire javnosti o potrebi, razlozima i modelima vjerskog odgoja i obrazovanja, a nakon toga u demokratskoj proceduri, na temelju prijedloga Hrvatske biskupske konferencije, Ministarstvo prosvjete i kulture donijelo je odluku o uvođenju konfesionalnog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovne i srednje škole Republike Hrvatske, počevši od 1991./1992. školske godine. Budući da je riječ o izbornom nastavnom predmetu, roditeljima i učenicima osigurano je demokratsko pravo na izbor vjeronauka u skladu s načelima europskih i međunarodnih konvencija te drugih dokumenata o ljudskim pravima.⁸¹

⁷⁷ Više o položaju Katoličke Crkve nakon drugog svjetskog rata na prostoru bivše Jugoslavije vidi u: Stanislav ŠOTA, *Sudbina vjeronauka u Đakovačkoj i Srijemskoj biskupiji od 1944. do 1960. Dissertatio ad Doctoratum*, Nacionalni katehetski ured HBK, Zagreb, 2010., str. 81. – 127.

⁷⁸ Frane FRANIĆ, *Pouka vjeronauka iz 1962.*, str. 2., citat preuzet iz J. GARMAZ, S. MARUNČIĆ, *Katehetske inicijative nadbiskupa mons. Frane Franića u duhu postkoncilske obnove*, u: *Obnovljeni život, časopis za religioznu kulturu*, 68 (2013.), 4., str. 520.

⁷⁹ *Ustav Republike Hrvatske*, čl. 40., Narodne novine, 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 14/00, 55/01, 76/10, 85/1 i 5/14.

⁸⁰ *Zakon o osnovnom školstvu*, čl. 2., Narodne novine, 59/90, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01, 69/03 – pročišćeni tekst i 76/05.

⁸¹ Usp. „Roditelji imaju prvenstveno pravo da biraju vrstu obrazovanja za svoju djecu“, u: *Opća deklaracija o pravima čovjeka*, čl. 26., st. 3., Narodne novine, MU, 12/09.; „U obavljanju svojih funkcija povezanih s obrazovanjem i poučavanjem država će poštovati pravo roditelja da osiguraju obrazovanje i poučavanje u skladu sa svojim vjerskim i filozofskim uvjerenjima“, u:

1.3. Ponovno uvođenje vjeronauka u hrvatsku školu

Proces uvođenja i usustavljanja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, koji je započeo devedesetih godina prošlog stoljeća, od iznimne je važnosti u javnom djelovanju Crkve u Hrvata. Riječ je o vremenu društveno-političkih preokreta⁸² u kojemu je Katolička Crkva, zahvaljujući novim demokratskim procesima, izišla iz dugogodišnje društvene izolacije. Stoga je razumljivo da u to vrijeme Crkva u Hrvata nije bila u potpunosti spremna za evangelizacijsko poslanje u javnom školskom sustavu, osobito po pitanju stručnog kadra. Unatoč tomu, dobro je procijenila izgleda za uspjeh jer je postojala velika volja za sučeljavanje s novim izazovima.⁸³

Sluteći demokratske promjene, Katolička Crkva u Hrvata već je krajem 1989. i početkom 1990. godine smatrala da u duhu ljudskih prava, vjerskih sloboda te slobode savjesti⁸⁴ ima legitimno pravo sudjelovati u raspravi o reformi hrvatskog školskog sustava, utemeljenog na ideologiziranoj pedagogiji te na materijalističkom i ateističkom svjetonazoru koji je predstavljao nasilje nad slobodom i savješću ljudske osobe. Prvi kontakti s predstavnicima državnih vlasti uspostavljeni su u Đakovu, 1990. godine, povodom održavanja Katehetske ljetne škole na temu *Naša kateheza i aktualne društvene promjene*.⁸⁵

Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, pročišćeni tekst, Protokol 1., čl. 2., Narodne novine, MU, 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06 i 2/10.; „Pravo roditelja da svojoj djeci osiguraju obrazovanje i poduku u skladu sa svojim vjerskim, filozofskim i pedagoškim uvjerenjima“, u: *Povelja o temeljnim pravima Europske unije*, čl. 14., st. 3., 2010/C, 83/02.

⁸² 19. svibnja 1990. godine u Hrvatskoj je održan referendum na kojem se 94% građana izjasnilo za samostalnost i suverenitet Republike Hrvatske, tj. za izlazak iz nedemokratske višenacionalne Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, a 25. lipnja 1991. godine Hrvatski sabor proglasio je Republiku Hrvatsku samostalnom i suverenom državom.

⁸³ Usp. Milan ŠIMUNOVIĆ, *Evangelizacijsko djelo Crkve u župnoj katehezi i školskom vjeronauku. Dileme i perspektive hrvatskog modela*, u: Riječki teološki časopis, 11 (2003.), 1., str. 173.

⁸⁴ Usp. Tomislav VUKOVIĆ (ur.), *Kakve nam škole trebaju?*, u: *Crkva i Hrvatska u izazovima slobode, Komentari Glasa Koncila (1990. – 1993.)*, Svezak I., Glas Koncila, Zagreb, 2014. str. 22.

⁸⁵ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve, Identitet i perspektive hrvatske pokoncilске kateheze i katehetike, U obliku bilance*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2011., str. 213. – 214.

Potom su crkvene katehetske institucije⁸⁶ poduzele nekoliko značajnih inicijativa, od susreta s predstavnicima državnih vlasti do promemorija, izjava i drugih konkretnih pothvata. U *Izjavi* Katehetskog vijeća BKJ⁸⁷ tražila se od nadležnih odgojno-obrazovnih institucija revizija nastavnih planova i programa, udžbenika i priručnika, tj. uklanjanje svih sadržaja koji vrijeđaju ili omalovažavaju dostojanstvo čovjeka, osobito vjernika i uvrštavanje osnovnih sadržaja iz religiozne kulture.

U *Promemoriji* Komisije Katehetskog vijeća za katehetski plan i program i Katehetskog instituta Katoličkog bogoslovnog fakulteta u Zagrebu⁸⁸ tražilo se, na temelju rezultata rasprave o religioznoj kulturi u školi i društvenim medijima, da se novim zakonima o školstvu zajamči djeci i mladima mogućnost stjecanja dostatne religiozne kulture kao sastavnog dijela vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta u kojima žive. Neposredno nakon *Izjave* i *Promemorije*, 10. srpnja 1990. godine, hrvatski su biskupi navodeći zadatke Crkve u novim demokratskim prilikama, predložili između ostalog i da se zakonski omogući održavanje vjeronauka u javnim osnovnim i srednjim školama.⁸⁹

1.3.1. Rasprave o ponovnom uvođenju vjeronauka u školu

Navedene inicijative Katoličke Crkve nisu prošle nezapaženo u javnosti. Dio medija, ali i neki istaknuti pojedinci, ocjenjivali su ih vrlo pozitivno ističući ne samo opravdanost iznesenih zahtjeva, nego i neodrživost dotadašnjeg ideološki

⁸⁶ Riječ je o sljedećim institucijama: Katehetsko vijeće BKJ, Katehetski institut Katoličkog bogoslovnog fakulteta u Zagrebu u suradnji s Komisijom katehetskog vijeća za katehetski plan i program, Stalni odbor za Katehetske ljetne škole, Interdisciplinarna stručna ekipa „Symbolon“ te Katehetski salezijanski centar.

⁸⁷ KATEHETSKO VIJEĆE BKJ, *Izjava Katehetskog vijeća BKJ o religioznoj kulturi u školi*, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 57.

⁸⁸ KOMISIJA KATEHETSKOG VIJEĆA ZA KATEHETSKI PLAN I PROGRAM, KATEHETSKI INSTITUT KATOLIČKOG BOGOSLOVNOG FAKULTETA, ZAGREB, *Promemorija o religioznoj kulturi u školi i društvenim medijima. Religiozna kultura – sastavni dio vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta*, od 20. lipnja 1990. godine, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 29. – 32.

⁸⁹ Usp. TAJNIŠTVO BKJ, *Škole, RTV, oduzeta dobra, žrtve rata, dogovori s državom*, u: *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 29.

obojenog pogleda na religijski fenomen koji se očitovao marksističkim odgojem stvarajući rascjep u osobi, dvostruku osobnost i „čovjeka nedjelje i ponedjeljka“.⁹⁰

I najsuzdržanijima postalo je jasno da odgojno-obrazovni sustav, koji je na svim razinama i vrstama školovanja sustavno prešućivao, ignorirao, izravno ili neizravno napadao religioznu dimenziju čovjekovog bića i prikazivao je na uvredljiv način, zahtijeva temeljitu preobrazbu. Istodobno, postavljalo se pitanje profila „sutrašnje škole“, tj. može li ona biti idejno neutralna. Vrlo brzo se shvatilo da škola ne može postojati bez određenog sustava etičkih vrijednosti jer u protivnom ne bi bila odgojna ustanova.⁹¹

Odgoj pretpostavlja i uključuje određeno shvaćanje svijeta i čovjeka. Promicati neutralnost odgoja značilo bi, u većini slučajeva, isključiti temeljne općeljudske vrijednosti, a među njima vjeru i moralne vrijednosti iz područja odgoja i obrazovanja. Iako postoje znatne razlike između različitih odgojnih koncepcija, moguće je definirati zajedničke vrijednosti zapadne demokracije kao što su, primjerice, dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, jednakost, mir, demokracija, solidarnost, poštovanje, odgovornost, očuvanje okoliša itd.

Osim općeprihvaćenog stava o potrebi pročišćavanja nastavnih programa, udžbenika i priručnika koji su na iskrivljen način prikazivali religiju i Crkvu, započela je javna rasprava o povratku religioznih tema u školske programe jer je religiozna kultura sastavni dio opće kulture, spada u civilizacijske vrijednosti i bez nje je teško zamisliti suvremeno obrazovanje. Stoga je bio posve razumljiv i očekivan „prijelaz prema prihvaćanju kulture međusobnog uvažavanja, tolerancije i razumijevanja u pluralističkom, odnosno multikulturalnom i multikonfesionalnom svijetu“.⁹²

Većina odgovornih u društvu devedesetih godina prošlog stoljeća bila suglasna s potrebom uvođenja nekog oblika religiozne kulture i to ne samo zbog eventualnog podilaženja osviještenoj javnosti u novim demokratskim prilikama, nego i zbog prihvaćanja objektivnog pristupa cjelovitom odgoju djece i mladih. Najprije je donesen već spomenuti novi *Zakon o osnovnom školstvu*, a nakon toga

⁹⁰ Josip BALOBAN, *Prosvjetni radnik i duhovna dimenzija*, u: Crkva u svijetu, 29 (1994.), 1., str. 38.

⁹¹ Usp. T. VUKOVIĆ (ur.), *Nav. dj.*, str. 22.

⁹² Usp. KATEHETSKO VIJEĆE BKJ, *Izjava*, str. 57.

pristupilo se deideologizaciji nastavnih planova i programa, udžbenika, priručnika i druge literature, tj. izbacivanju onih sadržaja koji su iskrivljeno prikazivali Crkvu i religiozni fenomen te integriranju religioznih sadržaja u pozitivnom i konstruktivnom svjetlu.

Slijedom navedenog otvorila su se i neka nova pitanja. Primjerice, je li dovoljno unijeti sadržaje religiozne kulture u programe društveno-humanističkih predmeta: u hrvatski jezik i književnost, likovnu, glazbenu, scensku, filmsku i druge umjetnosti, povijest, psihologiju, sociologiju, filozofiju, znanosti o religiji i druge? Ili bi bilo bolje uvesti zaseban nastavni predmet religiozne kulture s različitim inačicama, koji bi bio svima prihvatljiv, uključujući i one koji ne vjeruju?⁹³

Pojam *religiozna kultura* bio je od početka rasprave široko postavljen i obuhvaćao je sve predložene modele vjerskog odgoja i obrazovanja: početni model opće religijske kulture, tj. uvođenje religijskih sadržaja u sve nastavne predmete, zatim konfesionalnu varijantu kao izborni predmet u kojem se sustavno upoznaje vjera i život po vjeri, dijaloški i ekumenski otvorenoj, potom natkonfesionalnu i međukonfesionalnu varijantu te katehezu tj. uvođenje u vjeru i život po vjeri u kršćanskoj zajednici.⁹⁴

Navedeni prijedlozi potaknuli su živu raspravu u medijima, stručnim časopisima, simpozijima, kolokvijima i javnim tribinama u kojoj se polako profilirao model religiozne kulture u obliku školskog vjeronauka.⁹⁵ Najvažnije pitanje tijekom te rasprave nije bilo je li vjerskom odgoju mjesto u školi, nego kakav vjerski odgoj uvesti u odgojno-obrazovni sustav? Iako je postojao uzajamni konsenzus između predstavnika Crkve i državnih vlasti, put od ideje do realizacije tog projekta nije bio ni lagan ni jednostavan.

Glavni problemi vezani uz uvođenje Katoličkog vjeronauka, kao novog nastavnog predmeta, s kojima se Crkva suočavala početkom devedesetih godina prošlog stoljeća bili su sljedeći: nedostatak nastavnih planova i programa za

⁹³ O modelu religijske kulture kritički promišlja Josip Baričević, usp. J. BARIČEVIĆ, *Jesmo li spremni za susret vjere i škole*, u: *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 35.

⁹⁴ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 218.

⁹⁵ Kolokvij *Religiozna kultura u školi i društvenim medijima* koji je održan u Školskoj knjizi, u Zagrebu, 18. – 21. rujna 1990. godine, predstavlja prekretnicu u objektivnijem promišljanju javnosti o uvođenju vjerskog odgoja u školski sustav.

vjeronauk, nedostatak prikladnih vjeronaučnih udžbenika i didaktičkih pomagala za nastavu, nedovoljan broj kvalificiranih vjeroučitelja, zatim pitanje identiteta i tipa vjeronauka, njegovih naslovnika i obvezatnosti, odnosa vjerskog odgoja u školi i župnoj zajednici, itd. Na navedena i mnoga druga pitanja pokušali su odgovoriti kateheta, teolozi, župnici, prosvjetni djelatnici, roditelji i mnogi drugi. Iako su se mogla čuti različita, ponekad i suprotna mišljenja tijekom rasprave, ona se ukratko mogu sažeti na ona stajališta koja su bila *za* i ona koja su bila *protiv* konfesionalnog vjeronauka.⁹⁶

1.3.2. *Protivljenje konfesionalnom vjeronauku*

U diskusiji oko ponovnog uvođenja konfesionalnog vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, protiv se izjasnio i određeni broj ljudi unutar same Crkve.⁹⁷ Razlozi tome bili su višestruki: osobno negativno iskustvo s vjeronaukom u školi, potreba da javna škola bude akonfesionalna, bojazan od nove indoktrinacije i ideologizacije, zatim stav da je župna zajednica privilegirano mjesto odgoja u vjeri, bojazan od napuštanja i zapostavljanja župne kateheze, nepoznavanje stava roditelja o vjeronauku u školi te organizacijska i kadrovska nespremnost Crkve za taj izazov.⁹⁸

No i protivnici ideje o uvođenju konfesionalnog vjeronauka podržavali su ideju o integraciji religioznih sadržaja u sve školske predmete, osobito u one humanističkog usmjerenja. Riječ je, zapravo, o interdisciplinarnom modelu u kojemu religiozna dimenzija ima nezamjenjivo mjesto u životu čovjeka i društva, a religija je postavljena kao edukativna i društveno-kulturološka vrijednost. Ovaj model, prema protivnicima ideje o uvođenju konfesionalnog vjeronauka, bio bi

⁹⁶ Cijeli broj časopisa Kateheza, 12 (1990.), 4. sadrži promišljanja i intervjue na temu uvođenja nastave vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

⁹⁷ O raspravama vezanim za uvođenje konfesionalnog vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav vidi opširnije u: J. BARIČEVIĆ, Alojzije HOBLAJ, *Kolokvij: „Religiozna kultura u školi i društvenim medijima“*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 53.

⁹⁸ O razlozima *za* i *protiv* uvođenja konfesionalnog vjeronauka raspravlja M. Pranjić i prema njima se kritički postavlja, usp. M. PRANJIC, *Materijal za diskusiju u vezi eventualnog uvođenja religijske discipline u školski program*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 6.

dovoljan i sasvim opravdan u javnoj školi, dok bi konfesionalni vjeronauk trebao ostati u okviru crkvene zajednice.⁹⁹

Zagovornici ideje o uvođenju konfesionalnog vjeronauka prihvaćali su ovaj model samo kao jednu etapu smatrajući da je dezideologizacija škole i integracija religioznih sadržaja u nastavne programe i udžbenike samo prvi korak prema ispravnom vrednovanju religije u školi. No pribojavali su se, ako vjeronauk ne bi bio zaseban školski predmet, da bi religiozni sadržaji ostali raspršeni po različitim disciplinama i tako lišeni sustavne interpretacije i logičke povezanosti.¹⁰⁰

1.3.3. *Religijska kultura kao model religioznog odgoja*

U raspravama o povratku vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, religijska kultura bila je jedna od mogućnosti, model shvaćen kao učenje o religijama koji ne bi privilegirao ni jednu religiju ili vjersku zajednicu, tj. model koji bi bio nadkonfesionalan i međukonfesionalan. Za njega su se zalagali vrlo rijetki predstavnici Katoličke Crkve.¹⁰¹ No model religijske kulture podržavali su stručnjaci iz područja sociologije i filozofije, zatim predstavnici manjinskih vjerskih zajednica te oni koji su bili religiozno ravnodušni ili nisu pripadali ni jednoj vjerskoj zajednici.¹⁰²

Zagovornici ovog modela polazili su od značenja i cilja suvremenog demokratskog društva koje se sastoji u prevladavanju i nadilaženju svih vrsta monopola i monologa, promicanju slobode i svih oblika različitosti kao preduvjeta u izgradnji autentičnog pluralnog društva u čijem je središtu konkretan čovjek. Budući da je škola javna društvena institucija, prema mišljenju zagovornika religijske kulture, trebala bi biti neutralna s obzirom na svjetonazor ili religiju koji spadaju u slobodan čovjekov izbor i trebaju, prema njihovom mišljenju, ostati

⁹⁹ O modelima vjeronauka promišlja A. Hobljaj i prema njima se kritički postavlja, usp. A. HOBLAJ, *Škola i vjeronauk*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 20.

¹⁰⁰ Usp. *Isto*.

¹⁰¹ Za model religijske kulture u okviru Katoličke Crkve najviše se zalagao Ivan Grubišić, u: I. GRUBIŠIĆ, *Vjeronauk u odgojno-obrazovnom procesu – da ili ne*, u: Crkva u svijetu, 26 (1991.), 1., str. 74. – 79.

¹⁰² O modelu religijske kulture kritički promišlja J. Baričević, usp. Sunčica FINDAK, Ivo KLARIĆ, Dobriša SKOK (prir.), *Znanstveni kolokvij „Religiozna kultura u školi i društvenim medijima“*, *Svi za – ali što i kako?*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 47.

izvan okvira službenih institucija društva.¹⁰³ Škola bi, prema mišljenju zagovornika religijske kulture, trebala pružati samo objektivne informacije o različitim svjetonazorima i vjeroispovijestima pa bi, sukladno tomu, konfesionalni vjeronauk predstavljao potencijalnu opasnost nekog novog oblika monopola u školi i društvu općenito.

Religijska kultura bila je zamišljena kao obvezni nastavni predmet jer je poznavanje različitih religijskih denominacija, barem na razini općih znanja i pojmova, dio opće kulture. Izvodila bi se, prema jednima, u srednjoj te višoj i visokoj školi, prema drugima u višim razredima osnovne škole počevši od petog razreda i u srednjoj školi, dok su treći držali da je moguće s religijskom kulturom početi već u dječjem vrtiću.¹⁰⁴ Cilj ovog modela, nadkonfesionalnog i međukonfesionalnog, bio je upoznavanje različitih religija i njihovih kulturnih manifestacija kao važnih civilizacijskih čimbenika, bez favoriziranja ili privilegiranja nekih od njih.

Ipak, i religijska kultura kao mogući obvezni školski predmet otvarala je određena pitanja koja su zahtijevala precizan odgovor. Prvo pitanje je glasilo: Hoće li se religijska kultura predavati učenicima kao znanost teologije religije ili kao znanost o religijama? Drugo pitanje bilo je vezano uz izbor načina prenošenja religijske kulture, odnosno hoće li se izabrati povijesni, pluralistički ili tipološki pristup.¹⁰⁵

Povijesni pristup prati dijakronički razvoj religije od svojih početaka do danas. Najčešće se počinje s religijom prapovijesti i arhaičnih naroda, a nastavlja se opisom pojava velikih povijesnih religija tijekom stoljeća. Pluralistički pristup polazi od religije kao predmeta interesa različitih znanstvenih disciplina koje isključivo sa svog motrišta pokušavaju opisati događaj religije. Nakon toga, obavlja se sabiranje svih prinosa posebnih prilaza religiji i traži sjedinjenje njihovih znanstvenih rezultata. Tipološki pristup otkriva i tipologizira mnogobrojne fenomenološke religiozne forme koje su zajedničke svim religijama. Zagovornici ovog pristupa izbjegavaju opis povijesnog slijeda smatrajući da treba

¹⁰³ O argumentima zagovornika religijske kulture raspravlja A. Hoblaj i prema njima se kritički postavlja, usp. A. HOBLAJ, *Škola i vjeronauk*, str. 19.

¹⁰⁴ O modelu religijske kulture kritički promišlja J. Baričević, usp. S. FINDAK, I. KLARIĆ, D. SKOK (prir.), *Znanstveni kolokvij...*, str. 46.

¹⁰⁵ Usp. Jakov JUKIĆ, *Što je to religijska kultura*, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 42.

najprije početi s otkrivanjem i sređivanjem brojnih vanjskih oblika i vidljivih iskaza u kojima se religija redovito očituje.¹⁰⁶

Iz navedenog se može zaključiti da je neutralni model religijske kulture potpuno u suprotnosti s konfesionalnim vjeronaukom, čija je osnovna svrha upoznavanje vjere u svim njezinim vidovima: u učenju, slavljenju i življenju. Iako se na prvi pogled čini da mnogi sociokulturni i psihološko-pedagoški razlozi, na teorijskoj razini, idu u prilog modelu religijske kulture,¹⁰⁷ on ipak nije našao zagovornike u Katoličkoj Crkvi jer su brojniji i snažniji oni razlozi koji ga vraćaju u školu. Naime, apostolat vjere, duhovni pokret, laička uloga u svijetu i Crkvi, obnova javnog mišljenja i društvenih kriterija, obnova etičkih vrijednosti, religijskog dostojanstva, te dostojanstva vjere i vjernika s vjeronaukom u školi dobivaju javnu potporu. Osim toga, vjera i znanost potvrđuju svoju komplementarnost, a čovjek cjelovitije osjeća da uz razum i osjećaje posjeduje i druge odlike, da je u svojoj biti religiozno i etičko biće.¹⁰⁸

1.3.4. Ponovno uvođenje vjeronauka kao izbornog predmeta

Na temelju prijedloga o oblicima religioznog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama te konstruktivne rasprave koja ih je pratila, akademik Vlatko Pavletić, tadašnji ministar prosvjete i kulture, uputio je 24. siječnja 1991. godine svim vjerskim zajednicama dopis u vezi s uvođenjem nastave vjerske pouke kao izbornog nastavnog predmeta,¹⁰⁹ sa zamolbom da dostave svoje mišljenje o nazivu tog novog predmeta, nacrtu njegovog okvirnog programa i opisom stručnog profila učitelja koji bi taj predmet predavao.

¹⁰⁶ Usp. *Isto*, str. 42. – 44.

¹⁰⁷ I. GRUBIŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 77. – 79.

¹⁰⁸ Za konfesionalni model vjeronauka zalagao se, među mnogima, i Drago Šimundža. No zanimljivo je da u istom broju časopisa *Crkva u svijetu*, u kojem se Ivan Grubišić zalaže za model religijske kulture, Drago Šimundža argumentira važnost i opravdanost konfesionalnog modela vjeronauka u odgojno-obrazovnom sustavu. Usp. Drago ŠIMUNDŽA, *Važnost i opravdanost konfesionalnog vjeronauka u školskom sustavu*, u: *Crkva u svijetu*, 26 (1991.), 1., str. 80. – 82.

¹⁰⁹ Usp. MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE RH, *Dopis Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske vjerskim zajednicama o uvođenju nastave vjerske pouke u osnovne i srednje škole* (KLASA: 602-01/91-01-46, URBROJ: 532-02/9-91-01), od 24. siječnja 1991. godine, u: NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.), str. 281.

Hrvatski biskupi odlučili su se za konfesionalni model vjeronauka kao izbornog nastavnog predmeta. Njihova odluka bila je na tragu europskih iskustava i *Povelje o europskom vjeronauku*,¹¹⁰ koja ističe: „U sklopu integralnog odgoja i obrazovanja mora postojati mogućnost da se uključi religiozna dimenzija. Mladi imaju pravo na takav odgoj. To pravo zasniva se na priznavanju religiozne slobode kao jednog od temeljnih prava ljudske osobe. Konfesionalnim vjeronaukom najprikladnije se ostvaruje taj cilj te s pravom pripada europskom školstvu kao njegov sastavni dio.“¹¹¹

U *Poruci hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici* iz 1991. godine, dokumentu koji se smatra „uporišnom točkom za uvođenje vjeronauka u hrvatski školski sustav kao i za župnu katehezu na novim osnovama“,¹¹² hrvatski biskupi su obavijestima, objašnjenjima i uputama nastojali pridonijeti što boljoj neposrednoj pripravi za uvođenje tog novog nastavnog predmeta u hrvatski školski sustav. Između ostalog, u *Poruci* podsjećaju na teološko-crkveno i antropološko-pedagoško utemeljenje Katoličkog vjeronauka čvrsto ostajući pri stavu da je vjeronauk ponuda i da je izbor vjeronauka rezultat slobodne odluke roditelja i učenika. Nadalje, ističu potrebu sustavnog upoznavanja i razvijanja vlastitog te upoznavanja i poštivanja tuđeg kulturnog i nacionalnog identiteta kao jednog od temeljnih zadataka vjeronauka.¹¹³

Odlukom Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske,¹¹⁴ uz suglasnost hrvatskih biskupa, vjeronauk je uveden u osnovne i srednje škole početkom 1991./1992. školske godine kao obvezni nastavni predmet za one učenike koji ga izaberu, pod istim uvjetima pod kojima se izvodi nastava ostalih obveznih predmeta. Istovremeno, resorno ministarstvo uputilo je više službenih

¹¹⁰ Zaključci europskog simpozija, na temu *Katolički vjeronauk u javnim školama europskih zemalja* koji je održan od 13. do 16. travnja 1991. godine u Rimu, sabrani su u deset točaka za koje je Ivan Pavao II. rekao da bi „mogli biti veoma dobra osnova za povelju o europskom vjeronauku” u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 123.

¹¹¹ *Povelja o europskom vjeronauku*, br. 2., u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 123.

¹¹² M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 223.

¹¹³ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 1.

¹¹⁴ Usp. MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE RH, *Upute o uvođenju vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, od 20. lipnja 1991. godine, u: NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.), str. 288. – 290.

akata s uputama o položaju i nastavi vjeronauka u osnovnim i srednjim školama,¹¹⁵ tj. izradili su određena pojašnjenja u vezi s provedbeno-organizacijskom razinom školskog vjeronauka.¹¹⁶

Proces uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav događao se u razdoblju osamostaljivanja Republike Hrvatske koja je neposredno nakon proglašenja neovisnosti, u ljeto 1991. godine, bila suočena s agresijom tijekom Domovinskog rata, od 1991. do 1995. godine. Rat koji su započeli pobunjeni Srbi u Hrvatskoj uz pomoć Jugoslavenske narodne armije, donio je mladoj hrvatskoj državi silna razaranja, okupaciju dijela teritorija, stradanja vojske i civilnog stanovništva te veliki broj izbjeglica i prognanika koji su bili protjerani s okupiranih područja. Oslobođanjem većeg dijela okupiranog teritorija 1995. i mirnom reintegracijom 1998. godine, u Republici Hrvatskoj nastupilo je razdoblje mira. Ono je sa sobom donijelo nove zadaće ne samo u vezi s obnovom i izgradnjom materijalnih dobara, nego još više duhovnih i moralnih vrijednosti. Navedene poteškoće otežavale su razvoj nove hrvatske demokratske škole, što se zasigurno odražavalo i na kvalitetu rješavanja svih pitanja u odnosu na vjeronauk u školi.

¹¹⁵ Usp. MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE RH, *Upute o uvođenju vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovne i srednje škole u RH*, u: *Isto*, str. 288. – 290., poslano su nadležnim tijelima za obrazovanje svih općinskih skupština u RH, u prilogu dopisa (KLASA: 602-01/91-01-46, URBROJ:532-02/9-91-02), od 20. lipnja 1991. godine, sa zamolbom da ih umnože i dostave svim ravnateljima osnovnih i srednjih škola na svom području jer će im one „omogućiti da obave sve potrebne pripreme za uvođenje vjeronauka kao izbornog predmeta na način koji je Ministarstvo dogovorilo s rukovodstvima vjerskih zajednica“.

¹¹⁶ Usp. MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE RH, *Dodatno pojašnjenje o uvođenju vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovne i srednje škole u RH*, u: *Isto*, str. 291. – 292., poslano je nadležnim tijelima za obrazovanje svih općinskih skupština u RH, u prilogu dopisa (KLASA: 602-01/91-01-46, URBROJ: 532-02/9-91-03), od 2. rujna 1991. godine, sa zamolbom da na području svojih općina s njim upoznaju „sve ravnatelje osnovnih i srednjih škola kako bi se izbjegle moguće nejasnoće ili nesporazumi prilikom obavljanja priprema i uvođenja nastave vjeronauka u škole“; MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE RH, *Upute o nastavi školskog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi u RH u školskoj godini 1992./1993.*, u: *Isto*, str. 293. – 297., poslano su nadležnim tijelima za obrazovanje svih općinskih skupština u RH, u prilogu dopisa (KLASA: 602-01/92-92-01-41, URBROJ: 532-02-4/3-92-14), od 7. srpnja 1992. godine, sa zamolbom da ih umnože i dostave „svim osnovnim i srednjim školama, kako bi ravnatelji mogli organizirati izvođenje nastave ovog predmeta prema nuputcima kojih se trebaju pridržavati sve osnovne i srednje škole u RH“.

1.4. Identitet i pravni status vjeronauka u Hrvatskoj

Prisutnost Katoličkog vjeronauka kao školskog predmeta u javnoj školi i prisutnost religije općenito u javnom prostoru različito se percipiraju s različitim motrišta. Za Katoličku Crkvu sloboda javnog djelovanja u društvenom životu pa tako i u javnoj školi, legitimno je pravo koje joj je dugi niz godina bilo nepravедno oduzeto. To pravo nerijetko joj i danas osporavaju neki društveni krugovi koji u ime laičnosti zahtijevaju strogu odijeljenost Crkve od države i zamjenu konfesionalnog vjeronauka akonfesionalnim modelom, iako postojanje religijske nastave „nužno ne okrnjuje javnost javnog prostora, niti krši načela religijske slobode, štoviše, potvrđuje ih“.¹¹⁷

Tijekom proteklih tridesetak godina vjeronauk je oblikovao svoj identitet i pronašao svoje mjesto unutar odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Pravna utemeljenost vjeronauka kao nastavnog predmeta u javnoj školi dobila je stabilan zakonski okvir i pravno jamstvo međunarodnog značaja sklapanjem *Ugovora*¹¹⁸ između Svete Stolice i Republike Hrvatske. To je bio velik iskorak i za Crkvu i za državu jer su prepoznali potrebu za suradnjom sa svrhom općeg dobra, a osobito za dobro onih građana koji su istovremeno i pripadnici Katoličke Crkve.

1.4.1. Narav i utemeljenost vjeronauka u školi

Vjeronauk je u službi cjelovitog odgoja čovjeka te vodeći računa osobito o religioznoj dimenziji promiče osobne i socijalne, općeljudske i vjerničke vrednote. Konfesionalno obilježje vjeronauka višestruko je opravdano i utemeljeno na univerzalnom odgojnom i kulturnom značenju religiozne činjenice za osobu, kulturu i cijelo društvo.¹¹⁹ U skladu s navedenim, Katolička Crkva daje mu

¹¹⁷ Luca DIOTALLEVI, *Laičnost: kriza jednog oblika vladavine i opiranje kulture toj krizi. Primjedbe o istraživanju i razmišljanju o školskom vjeronauku u javnoj školi*, u: Kateheza, 30 (2008.), 2., str. 111.

¹¹⁸ *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture* u: Katehetski glasnik, 1 (1999.), 1., str. 23. – 27.

¹¹⁹ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 5.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

teološko-crkveno, antropološko-pedagoško te povijesno-kulturno i društveno-kulturno značenje i utemeljenje.¹²⁰

Teološko-crkveno utemeljenje školskog vjeronauka polazi od evangelizacijskog i dijakonijskog poslanja Katoličke Crkve u suvremenom svijetu koja odgojnim služenjem nudi cjeloviti odgoj čovjeka.¹²¹ Katolička Crkva „mora voditi brigu o cijelom ljudskom životu pa i o zemaljskom ukoliko je povezan s nebeskim pozivom. Stoga Crkva ima svoj udio u unaprjeđivanju i proširivanju odgoja.“¹²² Ponovnim uvođenjem Katoličkog vjeronauka u hrvatski školski sustav, Katolička Crkva dobila je priliku za ostvarivanje svog bitnog poslanja, a time i svog osnovnog prava.¹²³

Uvođenje vjeronauka u odgojno-obrazovni sustav opravdano je i utemeljeno i s antropološko-pedagoškog stajališta. Vjeronauk ima zadaću promicati sposobnost učenika za postavljanje pitanja koja su duboko ukorijenjena u svakom čovjeku, primjerice, pitanja o smislu života i povijesti, o podrijetlu i cilju postojanja, zatim za kritičko uspoređivanje odgovora koje nude razni drugi sustavi, uključujući i one religiozne kako bi u njima dozrela svijest i odgovornost izbora u vezi s njihovom ulogom u životu i u društvu. Budući da je škola povlašteno mjesto za kritičko usvajanje kulture, povjeren joj je zadatak posredovanja vjeronaučne nastave sa svojstvenom specifičnošću odgojnih ciljeva, metodologija pristupa i načela vrednovanja. U tom kontekstu vjeronauk je pozvan na dijalog s drugim školskim disciplinama u kojem će moći pokazati svoj znanstveni identitet.¹²⁴

¹²⁰ Utemeljenost sustavnog vjerskog odgoja i obrazovanja u suvremenoj školi nalazi se u mnogim dokumentima Katoličke Crkve, usp. GE, br. 1. – 3. i 5. – 7.; EN, br. 18. i 44.; CT, br. 69.; VDO, br. 66. – 67.; ODK, br. 76.; DK, br. 314.; RNE, br. 29.; KATEHETSKO VIJEĆE BKJ, *Izjava...* (travanj 1990. godine), br. 1. Uporišta za utemeljenje vjerskog odgoja i obrazovanja u suvremenoj školi nalazimo i u legislativi Republike Hrvatske, usp. *Ustav Republike Hrvatske*, čl. 3., 14., 40. i 63.; *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19 i 64/20, čl. 4., st. 1.; *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, uvodni tekst, čl. 1. i 2.

¹²¹ Usp. Flavio PAJER, *Religijska nastava (utemeljenje i narav)*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 651.

¹²² GE, Proslov.

¹²³ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 6.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

¹²⁴ Usp. F. PAJER, *Religijska nastava...* u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 651.

Povijesno-kulturno i društveno-kulturno utemeljenje školskog vjeronauka stoji u činjenici da je vjerski odgoj u školi povezan s povijesnom i društveno-kulturnom tradicijom i baštinom hrvatskog naroda kojemu je Katolička Crkva dala važan doprinos u kulturnom i moralnom odgoju na temeljima kršćanskog humanizma.¹²⁵ Hrvati su poput ostalih kršćanskih naroda,¹²⁶ preko vjeronauka došli do nauka uopće. Vjeronauk je u temeljima hrvatske kulture i zbog toga ga Crkva nikada nije zaboravljala ni zanemarivala.¹²⁷ Učenici koji ne poznaju kršćanske izvore ne mogu dobro razumjeti ni hrvatsku povijest ni hrvatsku kulturu koja je prožeta kršćanskim simbolima i vrednotama.¹²⁸ Zbog svega navedenog u školi je neophodan ozbiljan i sustavan pristup kršćanstvu kako bi se svaki učenik dobro upoznao sa svojom baštinom i u njoj pronašao svoje mjesto.¹²⁹

1.4.2. Temeljna obilježja vjeronauka u školi

Držeći školu kao mjesto istinskog odgoja za humanost,¹³⁰ Katolička Crkva vjeronaukom u školi daje snažan doprinos odgojno-obrazovnoj dimenziji škole jer je u središtu tog nastavnog predmeta „ljudska osoba koju treba promicati na način da se djeci i mladima pomogne da uoče religioznu komponentu kao neizostavni čimbenik za svoj rast u ljudskosti i slobodi“.¹³¹ Vjeronauk je konfesionalno

¹²⁵ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi* (2003.), str. 7.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk...* (A. Svrha i opis predmeta).

¹²⁶ Prema popisu stanovništva iz 2011. godine 86,28% stanovnika Republike Hrvatske izjasnilo se katolicima, usp. http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/SI-1469.pdf, (17. 12. 2020.).

¹²⁷ Usp. F. FRANIĆ, *Pouka vjeronauka iz 1962.*, str. 4.

¹²⁸ Koliko je vjera u Trojedinog Boga povezana s identitetom i kulturom hrvatskog naroda, podsjeća i svjedoči prvi pisani redak na hrvatskom jeziku i hrvatskom glagoljskom pismu: „Az, v ime Otca i Sina i Svetago Duha“ koji je uklesan na Bašćanskoj ploči, najstarijem poznatom dokumentu u kojem je hrvatsko ime upisano hrvatskim jezikom i, štoviše, hrvatskim glagoljičkim pismom, usp. <http://www.croatianhistory.net/etf/basska.html>, (17. 12. 2020.).

¹²⁹ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 7.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk...* (A. Svrha i opis predmeta).

¹³⁰ Više o odgoju za humanost vidi u: J. GARMAZ, Angelina GAŠPAR, *The Corpus-based Study on the Impact of Religious Education on the Humanization of Man and Development of Religious Competences*, u: *Bogoslovni vestnik*, 76 (2016.), 2., str. 417. – 431.

¹³¹ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi*, (lipanj 2000. godine), br. 2.

usmjeren, izboran, eminentno odgojan, dijaloški, ekumenski i međureligijski otvoren te predmet koji promiče dijalog između vjere i kulture.¹³²

Konfesionalni model vjerskog odgoja usklađen je s evangelizacijskim poslanjem Crkve u svijetu, ali i sa zahtjevima demokratskog i pluralnog društva u kojem žive ljudi različitih kultura, vjera i nacionalnosti te koji zahtijeva pluralni pristup cjelokupnom školskom odgoju i obrazovanju.¹³³ Konfesionalni vjeronauk najbolji je oblik ostvarenja religiozne dimenzije u školskom sustavu i opravdano predstavlja čvrstu komponentu europske škole.¹³⁴ Ponekad se u javnosti provlači teza da je konfesionalni vjeronauk protivan laičnosti i neutralnosti škole te kako bi religijska kultura bila daleko bolje rješenje. No religija je po svojoj naravi nužno upućena na vjeroispovijest, susrećemo je u konkretnim izrazima u liturgiji, životu, predajama i neraskidivo je vezana za živu vjerničku zajednicu.¹³⁵

Jedan od snažnih argumenata za uvođenje konfesionalnog vjeronauka u odgojno-obrazovni sustav jest pravo roditelja da odlučuju o religioznom odgoju vlastite djece.¹³⁶ Zbog toga su i Crkva i škola pozvane i dužne, primjerenim vjerskim odgojem u okviru odgojno-obrazovnog sustava, pomoći onim roditeljima koji za svoju djecu žele odgoj sukladan svojim vjerskim uvjerenjima, vrijednostima te učenjem i tradicijom Crkve kojoj pripadaju.¹³⁷ To pravo roditelja ne umanjuje, nego naprotiv potvrđuje narav suvremene, demokratske, pluralne i vrijednosno usmjerene škole u kojoj vjeronauk daje dragocjeni doprinos kvaliteti njezinog poslanja u suvremenom pluralnom društvu.

U odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, vjeronauk je izborni nastavni predmet i ponuđen je svima, ali za one koji ga izaberu postaje obavezan.¹³⁸

¹³² Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 5. – 12.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

¹³³ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 1.

¹³⁴ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi*, (lipanj 2000. godine), br. 3.

¹³⁵ Usp. ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Nav. dj.*, str. 38.

¹³⁶ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 1.

¹³⁷ Usp. GE, br. 5. – 7.; *Ustav RH*, čl. 63; *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, čl. 2. i 3.

¹³⁸ Usp. *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, čl. 1. i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 27., st. 2.

Nastava Katoličkog vjeronauka izvodi se pod istim uvjetima kao i nastava svih ostalih nastavnih predmeta,¹³⁹ prema vlastitim planovima i programima,¹⁴⁰ dva sata tjedno. U praksi, vjeronauk se u srednjoj školi još uvijek ostvaruje jedan sat tjedno zbog tehničkih i organizacijskih razloga, iako su ugovorima definirana dva sata tjedno.¹⁴¹ Nastavne planove i programe Katoličkog vjeronauka, vjeronaučne udžbenike i ostala nastavna pomagala odobrava Hrvatska biskupska konferencija, a verificira ih ministarstvo obrazovanja.¹⁴²

Svrha Katoličkog vjeronauka kao školskog predmeta je promicanje sustavnog i cjelovitog odgoja čovjeka. Po svojim ciljevima i sadržajima vjeronauk je uklopljen u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske i nastoji obuhvatiti sve odgojno-obrazovne ciljeve koji omogućuju učenje, izgradnju stavova, slavljenje te životno ostvarivanje i svjedočenje vjere u osobnom i društvenom životu. Kao autonoman školski predmet omogućuje čuvanje, upoznavanje i razvijanje vlastitog vjerskog i kulturnog identiteta.

Jasnoća vlastitog stava i identiteta uključuje i otvorenost prema vjerskoj i kulturnoj različitosti pa je jedno od važnih obilježja Katoličkog vjeronauka dijaloška, ekumenska i međureligijska otvorenost. Vjeronauk polazi od činjenice da pluralna škola ne može nijekati različitosti, nego ih odgojno promicati jer, ako su ispravno shvaćene, različitosti ne dijele, nego obogaćuju ljude. Stoga bi suvremena škola trebala omogućiti odgoj i obrazovanje koji će pomoći djeci i mladima odrastanje i življenje u različitostima.¹⁴³ U skladu s navedenim, vjeronauk u školi promiče duh ekumenskog susreta, zbližavanja i jedinstva kršćanskih Crkava te međureligijski dijalog i susret s različitim religijama u kojima pronalazi „zrake one Istine koje prosvjetljuju sve ljude“.¹⁴⁴

¹³⁹ Usp. *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, čl. 1.

¹⁴⁰ Usp. *Ugovor između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, čl. 3., st. 3., u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 27. – 30.

¹⁴¹ Usp. *Isto*, čl. 3., st. 2.

¹⁴² Usp. *Isto*, čl. 3., st. 3. i 4.; čl. 4., st. 1.

¹⁴³ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 10.; MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

¹⁴⁴ DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Deklaracija „Nostra aetate“ o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama*, (28. listopada 1965. godine), br. 2., u: *Dokumenti*, [dalje NA].

Vjeronauk u školi vodi dijalog s kulturom današnjeg svijeta i zadaća mu je promicati dijalog između vjere i kulture. *Direktorij za katehezu* naglašava da ono što školskom vjeronauku daje njegovo posebno obilježje jest „činjenica da je pozvan prodrijeti na područje kulture i imati veze s ostalim ljudskim znanjima“ jer „uprisutnjuje evanđelje u osobnom sustavnom i kritičkom procesu asimilacije kulture“. ¹⁴⁵ Posebnost Katoličkog vjeronauka je u tome što religiozne i religijske činjenice, koje su dio cjelokupne kulture, čita i tumači na autentičan, sebi svojstven način. U tom smislu, hrvatski biskupi ističu da je zadaća školskog vjeronauka „tumačiti u duhu kršćanske poruke i tradicije, temeljne vrijednosti naše kulture i civilizacije kao što su ljudska prava, sloboda, autonomija i dostojanstvo osobe, koje su zajedničke današnjim europskim narodima i zemljama“. ¹⁴⁶

1.4.3. Pravni status vjeronauka u školi

Vjeronauk uveden je u odgojno-obrazovni sustav 1991. godine, na temelju nalog Ministarstva znanosti i kulture, a čvrsto zakonsko uporište dobio je potpisivanjem *Ugovora o suradnji na području odgoja i kulture* od 19. prosinca 1996. godine koji je sklopljen između Svete Stolice i Republike Hrvatske. Konkretni status kao i pravno-organizacijski aspekti vjeronauka dobili su jasno definirane norme u provedbenom *Ugovoru o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama* od 29. siječnja 1999. godine koji je sklopljen između Vlade Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije. Navedeni ugovori označavaju prekretnicu u odnosu na mjesto Katoličkog vjeronauka i status vjeroučitelja u školi. Osim toga, bili su od pomoći i drugim vjerskim zajednicama da sličnim pravnim aktima s Vladom Republike Hrvatske reguliraju način izvođenja svog konfesionalnog vjeronauka i vjerskog odgoja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. ¹⁴⁷

Značenje *Ugovora o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama* i raspoloženje kojim je dočekan, dočaravaju

¹⁴⁵ DK br. 313.

¹⁴⁶ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi*, (lipanj 2000. godine), br. 3.

¹⁴⁷ Od 2003. do 2014. godine Vlada Republike Hrvatske sklopila je osam ugovora o pitanjima od zajedničkog interesa s različitim vjerskim zajednicama u Republici Hrvatskoj.

riječi biskupa Marina Srakića, tadašnjeg predsjednika Vijeća za katehizaciju HBK, povodom potpisivanja tog provedbenog *Ugovora*: „Nakon sedmogodišnjeg iskustva vjeronauka u školi (...) radujemo se što se tope 'sante leda' hladnoće koja je desetljećima bila prisutna u društvenim odnosima, naročito između škole i Crkve“.¹⁴⁸

Spomenutim međunarodnim *Ugovorom* Katolička Crkva u odnosu na druge vjerske zajednice zauzima posebno, ali ne i povlašteno mjesto. Ta posebnost izražena je u uvodnoj riječi *Ugovora*, gdje se naglašava da većina građana Republike Hrvatske pripada Katoličkoj Crkvi i da Katolička Crkva ima nezamjenjivu povijesnu i sadašnju ulogu u kulturnom i moralnom odgoju naroda, te na području kulture i obrazovanja.¹⁴⁹ Nadalje, u poštivanju načela o vjerskoj slobodi i pravu roditelja na vjerski odgoj djece u okviru odgojno-obrazovnog sustava jamči se nastava vjeronauka u osnovnim i srednjim školama te vjerskog odgoja u predškolskim ustanovama za one koji ga izaberu.¹⁵⁰ U nastavku su precizirana sva najvažnija pitanja: od kvalificiranosti vjeroučitelja i potrebe kanonskih mandata do programa i sadržaja vjeronauka koji su u nadležnosti crkvenih vlasti.¹⁵¹

Navedeni ugovori plod su višegodišnje suradnje Hrvatske biskupske konferencije te katehetskih i pravnih stručnjaka pod vodstvom Vijeća za katehizaciju HBK. Oni su jasno precizirali ono što se godinama provodilo i dali službeno jamstvo cijelom projektu vjeronauka u školama i vjerskog odgoja u predškolskim ustanovama. Navedeni međudržavni *Ugovor* ima međunarodni karakter, iznad svakog je saborskog zakona i kao takav sigurno je pravno jamstvo vjeronauku i vjerskom odgoju, osobito u potencijalnim situacijama u kojima bi neka politička opcija na vlasti htjela revidirati prisutnost Crkve u školi, u nastavnom predmetu vjeronauk.

¹⁴⁸ Iz govora biskupa Marina Srakića, održanog povodom potpisivanja tzv. provedbenog *Ugovora između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 31.

¹⁴⁹ Usp. *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, uvodni tekst.

¹⁵⁰ Usp. *Isto.*, čl. 1.

¹⁵¹ Usp. *Isto.*, čl. 3. – 7.

Donošenjem *Zakona o pravnom položaju vjerskih zajednica u Republici Hrvatskoj*¹⁵² završen je proces pravnog određivanja odnosa između države i vjerskih zajednica koji je osigurao visoki stupanj vjerskih prava i sloboda svim građanima Republike Hrvatske. Osim toga, njime je potvrđena mogućnost provođenja vjerskog odgoja u predškolskim ustanovama te vjeronauka u osnovnim i srednjim školama.

1.5. Vjeronaučni programi i udžbenici

Prema *Direktoriju za katehezu*, školski vjeronauk treba biti jednako zahtjevan u sustavnosti i strogosti kao i drugi nastavni predmeti. Njegovi se ciljevi moraju obavezno ostvarivati u skladu sa ciljevima obrazovne ustanove.¹⁵³ Vjeronaučna nastava, dakle, ne može se prepustiti improvizaciji ili površnosti, nego ju je potrebno sustavno planirati i oblikovati u skladu s didaktičko-metodičkim standardima, a vjeronaučne sadržaje potrebno je ispravno i cjelovito obraditi, vodeći računa o dobi i sposobnostima učenika.

U skladu s navedenim, prva pitanja vezana uz uvođenje vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav odnosila su se na izradbu vjeronaučnih planova i programa za osnovne i srednje škole, zatim prikladnost vjeronaučnih udžbenika i priručnika te ponudu potrebne teološko-katehetske literature, radnih materijala i drugih didaktičkih sredstava koja su se do tada isključivo koristila za župnu katehezu.

Tijekom proteklih tridesetak godina, tj. od ponovnog uvođenja Katoličkog vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav do 2024. godine, razlikujemo tri razdoblja tijekom kojih su se izrađivali i usavršavali vjeronaučni programi i udžbenici. U prvom ili tzv. prijelaznom, odnosno *ad experimentum* razdoblju¹⁵⁴

¹⁵² *Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica*, Narodne novine, 83/02 i 73/13.

¹⁵³ DK, br. 315.

¹⁵⁴ Prvih pet godina od ponovnog uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, tj. od 1991./1992. do 1995./1996. školske godine naziva se „prijelaznim“ ili „*ad experimentum* razdobljem“. To „prijelazno razdoblje“ još se produžavalo dva puta po dvije godine, tj. do 2000. godine, usp. MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Odluka* (KLASA: 602-03/96-01/726, URBROJ: 532/07-96-2), od 28. svibnja 1996. godine i MINISTARSTVO PROSVJETE

koristili su se vjeronaučni udžbenici koji su do tada služili za župnu katehezu. Drugo razdoblje je najduže i obuhvaća osamnaest godina, od 2000. do 2018., u kojem su izrađeni vjeronaučni programi i udžbenici za sva godišta osnovne i srednje škole. Treće razdoblje započelo je 2019. godine i još uvijek traje. Obilježeno je kurikulskom reformom,¹⁵⁵ donošenjem *Kurikuluma Katoličkog vjeronauka* i, u skladu s navedenim dokumentom, izradbom novih vjeronaučnih udžbenika.

1.5.1. Vjeronaučni programi i udžbenici u prijelaznom razdoblju

Iako je vjeronauk u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske predstavljao veliku novost, može se reći da Katolička Crkva u Hrvata nije bila potpuno nespremna za taj zadatak jer je hrvatska kateheza bila dobrim dijelom usklađena s europskom katehezom.¹⁵⁶ Preko Katehetskog vijeća BKJ i katehetskih ljetnih škola, pod vodstvom specijaliziranih povjerenstava, stvarani su sedamdesetih godina prošlog stoljeća vjeronaučni programi, udžbenici i priručnici. Uporišna točka sa sadržajnog i metodološkog stajališta u projektu usustavljanja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav bio je već spomenuti dokument *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri*.

Planove i programe Katoličkog vjeronauka za osnovnu¹⁵⁷ i srednju školu¹⁵⁸ čije su nacрте izradila radna povjerenstva Komisije Katehetskog vijeća BKJ, odobrila je na pet godina Biskupska konferencija hrvatskog jezičnog područja na

I ŠPORTA RH, *Odluka* (KLASA: 602-03/98-01/354, URBROJ: 532/1-98-2), od 27. srpnja 1998. godine.

¹⁵⁵ Ministarstvo znanosti i obrazovanja započelo je 2018./2019. školske godine provođenje eksperimentalnog programa kurikulske reforme pod nazivom „Škola za život“ u 48 osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija na području Republike Hrvatske. Eksperimentalni program provodio se iz svih nastavnih predmeta u 1. i 5. razredu osnovne škole te u 7. razredu iz tri nastavna predmeta: Biologija, Kemija i Fizika. U srednjim školama eksperimentalni program kurikulske reforme provodio se u 1. razredu gimnazije u svim nastavnim predmetima te u 1. razredu četverogodišnjih strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima, usp. <https://skolazazivot.hr/>, (21. 12. 2020.).

¹⁵⁶ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 226.

¹⁵⁷ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1991.

¹⁵⁸ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkog vjeronauka u srednjoj školi*, u: *Kateheza*, 13 (1991.), 3., str. 5. – 18.

proljetnom zasjedanju u Zadru, 11. travnja 1991. godine.¹⁵⁹ U njih su ugrađeni mnogi evangelizacijsko-katehetski pokoncilski naglasci. Iz plana i programa župne kateheze preuzete su neke bitne programske sastavnice, a ugrađeni su i neki novi sadržaji u skladu s javnom školom, tj. novim ambijentom u kojem se počela izvoditi nastava vjeronauka.¹⁶⁰

Pri izradi planova i programa Katoličkog vjeronauka vodilo se računa i o različitostima s obzirom na vjersko iskustvo djece i mladih koje se kretalo od potpunog nepoznavanja fenomena vjere do vjerske prakse. Stoga se smatralo da bi cilj vjeronauka dobrim dijelom bio postignut ako bi se učenike uspjelo učiniti osjetljivim za religioznu dimenziju i otvorenost transcendenciji, tj. ako bi se osposobili za postavljanje pitanja o najdubljem smislu čovjekovog života i traženje odgovora na njih u svjetlu kršćanske vjere.¹⁶¹

Što se tiče kvalitete vjeronaučnih udžbenika i drugih didaktičkih sredstava za izvođenje nastave vjeronauka, na spomenutom zasjedanju Biskupske konferencije istaknuto je da se treba držati kriterija koji su afirmirani u suvremenom katoličkom vjerskom odgoju i obrazovanju i koji se zahtijevaju prema smjernicama temeljnog katehetskog dokumenta *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri*¹⁶² i drugih općecrkvenih dokumenata. Tada je određeno da se tijekom prijelaznog razdoblja, dok se ne izrade novi vjeronaučni udžbenici, u osnovnim školama koriste udžbenici koje je izdala Kršćanska sadašnjost.¹⁶³ Isto tako, dogovoreno je da se što žurnije pristupi izradi i objavljivanju novih udžbenika za srednje škole, što je relativno brzo i ostvareno zahvaljujući Katehetskom salezijanskom centru.¹⁶⁴

¹⁵⁹ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 3.

¹⁶⁰ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 227.

¹⁶¹ Usp. *Isto*.

¹⁶² Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 4.

¹⁶³ Usp. P. ŠUŠNJARA, (prev.), *U tvojoj radosti Gospodine*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1971.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Pozvani na gozbu, Prva ispovijed i pričest*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1976.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Katekizam 3*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1992.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Katekizam 4*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1991.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Podimo zajedno, Katekizam 5*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1982.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Put u slobodu, Katekizam 6*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1984.; J. BARIČEVIĆ, (ur.), *Snagom duha, Uvođenje u vjeru i život kršćanske zajednice*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1977.

¹⁶⁴ Usp. M. PRANJIĆ, *Jeka duše, Vjeronaučni udžbenik za prvo godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1992.; M. PRANJIĆ, Anto STOJIĆ, *Zov slobode, Vjeronaučni*

Vjeronaučni udžbenici za osnovnu školu koje je izradila katehetska radna skupina „Symbolon“ pod vodstvom Josipa Baričevića, iako izrađeni za potrebe župne kateheze, bili tako suvremeno i koncilski postavljeni da su mogli, barem za početak, dobro poslužiti i za vjeronauk u školi jer su sadržavali uz program župne kateheze i mnoge elemente vjerske kulture koja je primjerenija vjeronauku u školi.¹⁶⁵

1.5.2. Vjeronaučni programi i udžbenici od 2000. do 2018.

Prvi vjeronaučni planovi i programi za osnovnu i srednju školu odigrali su važnu ulogu u prvim godinama nakon uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav i predstavljali su okosnicu za izvođenje nastave vjeronauka devedesetih godina prošlog stoljeća. Odobravajući te početne planove i programe hrvatski biskupi su naglasili da će Komisija Katehetskog vijeća HBK preko svojih radnih grupa za osnovnu i srednju školu „odmah nastaviti s provjerom i doradom odobrenih planova i programa te s izradom njihovih definitivnih verzija“.¹⁶⁶

U okviru Vijeća za katehizaciju, radna skupina za osnovnu školu izradila je 1998. godine novi *Plan i program Katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*. Taj dokument postao je glavno uporište ne samo zbog razrađenog plana i programa, nego osobito zbog *Temeljnih polazišta*¹⁶⁷ koja su rezultat dugogodišnjih promišljanja mnogih stručnjaka hrvatskog katehetskog pokreta i smjernica hrvatskih biskupa. Jasno postavljajući utemeljenje uvođenja Katoličkog vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, njegovu svrhu i ciljeve, temeljno katehetsko načelo „vjernosti Bogu i čovjeku“,¹⁶⁸ važnost korelacije, pregled metodičko-komunikacijskih pristupa, mogućnost stvaralačkog izražavanja u nastavi vjeronauka te profesionalni i duhovno-vjernički identitet i status

udžbenik za drugo godišće srednjih škola, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1992.; M. PRANJIĆ, *Na izvorima, Vjeronaučni udžbenik za treće godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1996.; M. PRANJIĆ, A. STOJIC, *Životu ususret, Vjeronaučni udžbenik za četvrto godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1995.

¹⁶⁵ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 22.

¹⁶⁶ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 3.

¹⁶⁷ Usp. NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Temeljna polazišta*, str. 3. – 72., u: *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.).

¹⁶⁸ CT, br. 55.

vjeroučitelja, *Temeljna polazišta* postala su trajno usmjerenje i oslonac u radu suvremenog hrvatskog vjeroučitelja.

No uza sve dobre i kvalitetne odgojno-obrazovne upute novi *Plan i program Katoličkog vjeronauka za osnovnu školu* iz 1998. godine nije bio popraćen odgovarajućim udžbenicima koje je trebalo što žurnije izraditi. Prije nego što se pristupilo tom poslu, 2000. godine objavljen je već spomenuti *Plan i program župne kateheze* koji je u glavnim naglascima odredio smjer župne kateheze. Potom je 2003. godine, donesen *Program Katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi* koji je, ostvarujući kontinuitet s dotadašnjim planovima i programima iz 1991. i 1998. godine, donio detaljnu razradu didaktičko-metodičkih varijabli s ciljem što kvalitetnije integriranosti u ciljeve suvremene škole i što bolje korelacijske povezanosti sa župnom katehezom. *Program Katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi* iz 2003. godine metodološki je prilagođen zahtjevima Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda 2006. godine.¹⁶⁹

Što se tiče srednje škole, novi *Program nastave Katoličkog vjeronauka* objavljen je 2002. godine,¹⁷⁰ a nakon toga su, uvažavajući sve dobre i korisne elemente planova i programa iz 1991. i 2002. godine, kao i bitne razlike u kvaliteti trogodišnjih i četverogodišnjih odgojno-obrazovnih programa, izrađena dva srednjoškolska vjeronaučna programa. Program za četverogodišnje srednje škole objavljen je 2009. godine,¹⁷¹ na temelju kojeg je pet godina kasnije izrađen i objavljen program za trogodišnje srednje škole.¹⁷²

Programiranje vjeronaučne nastave slijedi programske sastavnice otvorenog kurikula, tj. promjenjive odrednice nastavnog procesa ili didaktičko-metodičke varijable kojima pripadaju: polazišna situacija, tj. vjeroučenik i vjeroučitelj u konkretnim sociogenim i antropogenim uvjetima u kojima se ostvaruje vjerski odgoj i obrazovanje, artikulacija odgojno-obrazovne svrhe

¹⁶⁹ MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I SPORTA RH, *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, (2006.).

¹⁷⁰ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program nastave katoličkog vjeronauka za srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2002.

¹⁷¹ MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, NACIONALNI KATEHETSKI URED, *Plan i program nastave katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*, 2009., Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.

¹⁷² HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA RH, *Plan i program nastave katoličkog vjeronauka za trogodišnje srednje škole*, Narodne novine, 86/14.

vjeronaučne nastave s obzirom na njezin optimalno orisani vjerski odgojno-obrazovni horizont, vjeronaučni ciljevi i sadržaji kojima se to ostvaruje, metodički pristupi i mediji komuniciranja te vrednovanje postignutih rezultata u konkretnim vjeronaučnim susretima, u pojedinom godištu i u cjelini kurikula.¹⁷³

U didaktičko-metodičkom oblikovanju nastavnih planova i programa iz vjeronauka prisutne su dvije osnovne odrednice: s jedne strane želi se potaknuti kreativnost vjeroučitelja u radu, a s druge strane nastoji se što jasnije odrediti vjeronaučne ciljeve, sadržaje i metodičke postupke koje treba ostvariti. Vjeronaučni plan i program na načelima kurikulskog programiranja istodobno daje potreban sustav i okvir vjeronaučne nastave te ostavlja prostor slobodi i kreativnom radu vjeroučitelja u izradi izvedbenog programa, a osobito u oblikovanju vjeronaučnih nastavnih sati.

Svrha je vjeronaučne nastave, u komplementarnosti s drugim nastavnim predmetima, u duhu evanđelja izgrađivati religiozne, etičke i humanističke vrijednosti u čovjeku i društvu kao što su, primjerice, evanđeosko bogoljublje i čovjekoljublje, vrijednost braka i obitelji, zalaganje za istinu i pravdu, osobni i društveni moral, poštenje i odgovornost, poštivanje prava drugoga, duh tolerancije, sloboda savjesti.¹⁷⁴

Sukladno tomu, precizna didaktička priprema i kompetentna izvedba vjeronaučne nastave podižu radnu motivaciju, razvijaju kod vjeroučitelja i učenika osjećaj sigurnosti i uspješnosti u radu te doprinose evangelizaciji učenika i škole u cjelini. Vjeronaučni udžbenici za osnovnu¹⁷⁵ i srednju školu¹⁷⁶ slijedili su konačne

¹⁷³ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (2003.), str. 16.

¹⁷⁴ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I SPORTA RH, *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, (2006.), str. 336.

¹⁷⁵ Josip JAKŠIĆ i sur., *Učimo ljubiti Boga i ljude. Vjeronaučni udžbenik za prvi razred osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2003.; J. JAKŠIĆ i sur., *Rastimo u zahvalnosti. Vjeronaučni udžbenik za drugi razred osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2003.; I. PAŽIN i sur., *Za stolom ljubavi i pomirenja. Vjeronaučni udžbenik za treći razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.; I. PAŽIN i sur., *Na putu vjere. Vjeronaučni udžbenik za četvrti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004.; R. RAZUM i sur., *Ja sam put. Vjeronaučni udžbenik za peti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.; R. RAZUM i sur., *Pozvani na slobodu. Vjeronaučni udžbenik za šesti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2007.; Josip PERIŠ i sur., *Zajedno u ljubavi. Vjeronaučni udžbenik za sedmi razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004.; J. PERIŠ i sur., *S Kristom u život. Vjeronaučni udžbenik za osmi razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2005.

verzije planova i programa Katoličkog vjeronauka u osnovnoj, odnosno srednjoj školi. Pomoću jednih i drugih Crkva u Hrvatskoj želi „iznijeti cjeloviti poklad vjere prilagođen pojedinim uzrastima i skupinama učenika“.¹⁷⁷

1.5.3. Vjeronaučni kurikulum i udžbenici od 2019.

Definiranjem *Metodološkog priručnika za izradu kurikuluma*¹⁷⁸, donesen je okvir za izradu kurikula svih nastavnih predmeta bez obzira pripadaju li društveno-humanističkom, prirodoslovnom, umjetničkom ili nekom drugom području. Drugim riječima, propisan je univerzalan obrazac koji je sadržavao: opis nastavnoga predmeta, domene ili koncepte, ciljeve, odgojno-obrazovni ishode, prijedloge sadržaja, razine usvojenosti ishoda, učenje i poučavanje predmeta te vrjednovanje ishoda. Primjena iste metodologije za različite nastavne predmete predstavljala je od samog početka ograničavajući čimbenik, budući da svaki nastavni predmet ima svoje posebnosti koje je teško svesti na jedan zajednički obrazac.

Glavni naglasak u predmetnim kurikulumima stavljen je na odgojno-obrazovne ishode u skladu sa zahtjevima kurikulske reforme koja uvodi novu obrazovnu paradigmu: prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća, za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj.¹⁷⁹ Odgojno-obrazovni ishodi predstavljaju jasno iskazane kompetencije, tj. očekivana znanja, vještine i sposobnosti, te vrijednosti i stavove koje će učenici steći i koje će moći pokazati nakon uspješnog završetka određene nastavne teme, programa, stupnja obrazovanja ili odgojno-obrazovnog ciklusa.

¹⁷⁶ Viktorija GADŽA i dr., *Tražitelji smisla, Vjeronaučni udžbenik za prvi razred srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2003.; V. GADŽA i sur., *Odvažni svjedoci, Vjeronaučni udžbenik za drugi razred srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2004., Dejan ČAPLAR i dr., *Životom darovani. Vjeronaučni udžbenik za treći razred srednje škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.; A. T. FILIPOVIĆ i sur., *Svjetlom vjere, Udžbenik katoličkog vjeronauka za četvrti razred srednjih škola*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.

¹⁷⁷ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na pragu trećeg tisućljeća*, Glas Koncila, Zagreb, 2002. br. 24., [dalje NSP].

¹⁷⁸ Boris JOKIĆ, Zrinka RISTIĆ DEDIĆ, *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2018.

¹⁷⁹ Usp. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*, str. 441. – 443.; J. GARMAZ, M. SCHARER, „Učenje“ vjere. *Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere. Komunikativnoteološka koncepcija*, Glas Koncila, Zagreb, 2014., str. 219.

Proces planiranja, prema novom *Kurikulumu Katoličkog vjeronauka*, bilo da je riječ o izvedbenoj (godišnjoj) razini, tematskoj ili razini jedne nastavne jedinice, kreće od odgojno-obrazovnih ishoda. Kombinacijom različitih ishoda definiraju se nastavne teme i aktivnosti te biraju primjereni nastavni sadržaji. Ostale dvije varijable (metode i vrjednovanje) ovise o izboru sadržaja i odgojno-obrazovnih ishoda. Učenička postignuća ili kompetencije provjeravaju se uz pomoć prikladnih problemskih zadataka ili zadataka u kojima se od učenika traže mjerljiva i usporediva postignuća na razini znanja, vještina ili stavova. Tek nakon prikupljenih i analiziranih rezultata kontinuiranoga vrednovanja ostvarenosti ishoda pristupa se planiranju sljedeće teme i aktivnosti. Što se tiče metodičkih postupaka, preferiraju se metode i oblici rada koji potiču aktivno učenje i pri tom se preporučuje korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Navedene kurikulske varijable nisu predstavljale novost zbog već spomenutog iskustva rada s nastavnim planom i programom koji je sadržavao elemente otvorenog kurikula i koji je bio ishodovno impostiran. Riječ je, naime, o potpuno istim varijablama koje se, prema kurikulskom modelu¹⁸⁰, predstavljaju u novom ruhu, na nov način. To potvrđuje i *Kurikulum Katoličkog vjeronauka*, u kojem se navodi da Katolički vjeronauk „ima svoje didaktičko-metodičko obilježje“ te da „nudi suvremeno komunikološko i didaktičko-metodičko djelovanje, strategije, pristupe i metodički instrumentarij u procesima stvaralačkoga i suradničkoga učenja i poučavanja“.¹⁸¹ Nakon donošenja *Kurikuluma Katoličkog vjeronauka* pristupilo se izradi vjeronaučnih udžbenika za osnovnu¹⁸² i srednju¹⁸³ školu koji su se, paralelno s kurikulskom reformom, postupno uvodili u školski sustav od 2019./2020. do 2021./2022. školske godine.

¹⁸⁰ Usp. Stephan LEIMGRUBER, Georg HILGER, Ulrich KROPAČ, *Koncepcijske razvojne linije*, u: Georg HILGER, Stephan LEIMGRUBER, Hans Georg ZIEBERTZ, *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., str. 46. – 48.

¹⁸¹ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk... (A. Svrha i opis predmeta)*.

¹⁸² Tihana PETKOVIĆ i sur., *U Božjoj ljubavi. Udžbenik za katolički vjeronauk 1. razreda osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2019.; T. PETKOVIĆ i sur., *U prijateljstvu s Bogom. Udžbenik za katolički vjeronauk 2. razreda osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2020.; Ivica PAŽIN i sur., *U ljubavi i pomirenju. Udžbenik za katolički vjeronauk 3. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.; I. PAŽIN, A. PAVLOVIĆ, *Darovi vjere i zajedništva. Udžbenik za katolički vjeronauk 4. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.; Mirjana NOVAK, Barbara SIPINA, *Učitelju, gdje stanuješ? Udžbenik za katolički vjeronauk 5. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.; M. NOVAK, B. SIPINA, *Biram slobodu. Udžbenik za katolički vjeronauk 6. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.;

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE, PROFESIONALNI RAZVOJ I STRUČNO USAVRŠAVANJE VJEROUČITELJA

Stalne ekonomske, socijalne i tehnološke promjene u suvremenom društvu zahtijevaju nove pristupe u sustavu stručnog usavršavanja¹⁸⁴ i trajnog profesionalnog razvoja,¹⁸⁵ kako bi učitelji mogli održavati kvalitetu odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja i zadovoljiti osobnu potrebu za razvojem i usavršavanjem. Zbog toga se u zemljama Europske unije sve češće spominju izrazi *cjeloživotno učenje*¹⁸⁶ i *cjeloživotno obrazovanje*¹⁸⁷ jer nijedan obrazovni program, bez obzira na njegovu kvalitetu, ne može u potpunosti osposobiti svoje polaznike svim potrebnim znanjima, vještinama i vrijednostima koje su potrebne za njihovu buduću profesionalnu karijeru.

J. PERIŠ i sur., *Neka je Bog prvi. Udžbenik za katolički vjeronauk 7. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.; J. PERIŠ i sur., *Ukorak s Isusom. Udžbenik za katolički vjeronauk 8. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.

¹⁸³ Marin PERIŠ i sur., *Dođi i vidi 1. Udžbenik za katolički vjeronauk 1. razreda srednje škole*, Salesiana d.o.o., Zagreb, 2019.; Ivo DŽEBA i sur., *Dođi i vidi 2. Udžbenik za katolički vjeronauk 2. razreda srednje škole*, Salesiana d.o.o., Zagreb, 2020.; Ivica ŽIVKOVIĆ i sur., *Životu ususret. Udžbenik za katolički vjeronauk 3. razreda srednje škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.; A. T. FILIPOVIĆ i sur., *Gradimo bolji svijet, Udžbenik katoličkog vjeronauka za četvrti razred srednjih škola*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.

¹⁸⁴ „Stručno usavršavanje i osposobljavanje svako je usavršavanje i osposobljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno na obavljanje određene regulirane profesije, a koja obuhvaća jedan ili više programa koji su, tamo gdje je to primjereno, nadopunjeni odgovarajućim stručnim osposobljavanjem, odnosno vježbeničkom ili stručnom praksom.“, usp. <https://www.azvo.hr/hr/component/seoglossary/2-regulirane-profesije/59-strucno-usavršavanje-i-osposobljavanje>, (12. 1. 2022.).

¹⁸⁵ Profesionalni razvoj je kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su obuka, praksa i primanje/davanje povratne informacije. Takav je razvoj dio obrazovnog sustava u kojem se posvećuje odgovarajuće vrijeme i podrška učiteljima u njihovu cjeloživotnom učenju, usp. OECD TALIS, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009., str. 49., dostupno na: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>, (12. 1. 2022.).

¹⁸⁶ Cjeloživotno učenje odnosi se na „svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“. Ono obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svom oblicima: formalno, neformalno i informalno, usp. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication from the Commission, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001., str. 9., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (12. 1. 2022.).

¹⁸⁷ Cjeloživotno obrazovanje „označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život. Pojam se često zamjenjuje pojmom cjeloživotno učenje, no ta dva pojma nisu istoznačna. Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a cjeloživotno je učenje šira koncepcija koja uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja“, usp. <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>, (12. 1. 2022.).

U ovom poglavlju promišlja se o se ciljevima stručnog usavršavanja učitelja, dugoj povijesti profesionalizacije učiteljskog poziva i fazama profesionalnog razvoja učitelja koje se mogu primijeniti i na vjeroučitelje. Zatim, o stručnom usavršavanju vjeroučitelja u organizaciji mjerodavnih crkvenih i državnih institucija, koje je u službi trajnog profesionalnog razvoja vjeroučitelja, s ciljem izvođenja kvalitetnije nastave i postizanjem boljih odgojno-obrazovnih postignuća učenika.¹⁸⁸

2.1. Cjeloživotno učenje

Ideja obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama zapadne Europe, potaknula je koncept cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja. Pojam *cjeloživotno učenje* prevladao je na sastanku u Parizu, 1996. godine na kojemu je dvadeset i pet ministara zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i Sjedinjenih Američkih Država zaključilo da „se time ostvaruje paradigmatički preokret *od obrazovanja k učenju* koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Također je zaključeno da *cjeloživotno učenje za sve* treba biti vodeće načelo buduće obrazovne politike“.¹⁸⁹

U izrazu *cjeloživotno učenje* premješta se težište edukativnog procesa s programa učenja i učitelja na osobu koja uči i upravlja procesom učenja. Postoji i znanstveno opravdanje za promjenu tog naziva jer je koncept učenja širi od koncepta obrazovanja. Učenje može biti i namjerno i nenamjerno, dok se obrazovanje isključivo odnosi na namjerno učenje koje ne obuhvaća nenamjerno iskustveno učenje.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Usp. Sanja MILOVIĆ, *Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2010., str. 34.

¹⁸⁹ Nikola PASTUOVIĆ, *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*, u: *Odgojne znanosti*, 10, (2008.), 2., str. 254.

¹⁹⁰ Usp. *Isto*.

2.1.1. Oblici cjeloživotnog učenja

Oblici cjeloživotnog učenja razlikuju se prema sljedećim kriterijima: stupnju organiziranosti, strukturiranosti uvjeta u kojima se odvija učenje, funkcionalnosti znanja, vještina i stavova te stupnju certificiranosti ishoda učenja. Prema tim kriterijima oblici cjeloživotnog učenja su: formalno obrazovanje (*formal education*), neformalno obrazovanje (*nonformal education*), informalno obrazovanje (*informal education*) i nenamjerno ili iskustveno učenje (*experiential learning*).¹⁹¹ Svi navedeni oblici učenja kombiniraju se u provođenju cjeloživotnog učenja.

Formalno obrazovanje definira se kao „institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalnoobrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti“.¹⁹² Formalno obrazovanje provodi se u sustavu osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Započinje u dobi od pete do sedme godine i traje, otprilike, do dvadesete ili dvadeset i pete godine. Viši stupnjevi obrazovanja mogu se izvoditi i kao obrazovanje uz rad. Svaka od navedenih razina završava stjecanjem diplome ili certifikata o postignutom stupnju obrazovanja.

Neformalno obrazovanje je oblik „obrazovnog procesa koji podrazumijeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine, a sudjelovanje u takvim aktivnostima je dobrovoljno“.¹⁹³ Neformalno obrazovanje može se provoditi u školama i drugim ustanovama, a odnosi se na sve dobne skupine koje pohađaju, primjerice, seminare, tečajeve, savjetovanja, simpozije, konferencije i sl. Ustanove koje provode neformalno obrazovanje ne izdaju diplomu kojom se stječe neki stupanj stručne spreme, ali mogu izdavati potvrde o uspješno završenom određenom obliku neformalnog obrazovanja. U ovom obliku učenja osoba koja uči dobiva vanjsku obrazovnu potporu.

Informalno obrazovanje ili samoobrazovanje podrazumijeva „razne oblike stjecanje znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike

¹⁹¹ Usp. *Isto*.

¹⁹² Ermin KUKA, *Koncept neformalnog obrazovanja*, *Život i škola*, 27 (2012.), 1., 198.

¹⁹³ *Isto*.

obrazovanja, tj. spontane oblike prijenosa znanja, stavova, vještina“.¹⁹⁴ Informalno obrazovanje ili samoobrazovanje može biti potpuno samostalno. Svaki pojedinac može odrediti smjer svoga učenja te samostalno planirati, organizirati i vrednovati ishode učenja ili zatražiti pomoć drugih pojedinaca i institucija.

Nenamjerno ili iskustveno učenje „zbiva se u različitim životnim ulogama; ulozi učenika, ranoj, obiteljskoj/roditeljskoj, političkoj, rekreativnoj, ratnoj i drugim. Iskustveno je učenje najčešće nesvjesno. Uči se radeći i prolazeći kroz različite životne situacije“.¹⁹⁵

2.1.2. *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*

Pojam *stručno usavršavanje* Purgar i Bek definiraju kao „pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti“.¹⁹⁶ Cilj stručnog usavršavanja, prema navedenim autoricama, je „usmjeriti pozornost odgojno-obrazovnih institucija na važnost profesionalnog razvoja svojih djelatnika, doprinijeti unaprjeđivanju njihovog stručnog usavršavanja te promišljati o učinkovitim načinima njegove provedbe. Jačanje unutarnjih potencijala škole postiže se kroz stručno usavršavanje i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika“.¹⁹⁷ Uzimajući u obzir povezanost učenja i poučavanja, Guskey smatra da stručno usavršavanje treba strukturirati tako da doprinosi proširivanju stručnog znanja, vještina i stavova odgojno-obrazovnih radnika kako bi mogli unaprijediti učenje svojih učenika.¹⁹⁸

Pojam *profesionalni razvoj* Takač definira kao „kontinuiranu aktivnost koja uključuje različite procese kao što su obuka, praksa i primanje/davanje povratne

¹⁹⁴ Isto.

¹⁹⁵ N. PASTUOVIĆ, *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*, str. 257.

¹⁹⁶ Marija PURGAR, Nataša BEK, *Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje*, u: *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku*, 30 (2014.), 2., str. 345.

¹⁹⁷ Isto, str. 346.

¹⁹⁸ Usp. Thomas R. GUSKEY, *Evaluating Professional Development*, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 2000., str. 16.

informacije“.¹⁹⁹ Villegas-Reimers opisuje profesionalni razvoj učitelja kao dugotrajan proces koji uključuje redovite prilike i iskustva koja se sustavno planiraju za promicanje rasta i razvoja u profesiji.²⁰⁰ Collinson i suradnici ističu da je za profesionalni razvoj učitelja potrebno napredno i trajno učenje, kao i mogućnost uspostavljanja dijaloga i istraživanja u svrhu stjecanja novog znanja. Potrebne su im mogućnosti suradničkog rada, prenošenja naučenog te nadopunjavanja vlastitog znanja, znanja njihovih kolegica i kolega te kontinuirano poboljšanje njihove ustanove.²⁰¹ Darling-Hammond, Hyler i Gardner definiraju efikasni profesionalni razvoj kao strukturirano stručno usavršavanje koje dovodi do promjena u učiteljevom znanju i praksi te do boljih rezultata kod učenika.²⁰²

Usku povezanosti stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja Milović obrazlaže činjenicom da učinkovito stručno usavršavanje treba biti u funkciji poticanja profesionalnog razvoja učitelja te rezultirati kvalitetnijim izvođenjem nastave i boljim obrazovnim postignućima učenika.²⁰³ U tom smislu Milović raspravlja o novoj perspektivi profesionalnog razvoja učitelja koja ima sljedeće karakteristike: profesionalni razvoj kao cjeloživotna aktivnost (razvoj učitelja promatra se kao kontinuum koji polazi od inicijalnog obrazovanja preko razdoblja pripravnštva do kontinuiranog stručnog usavršavanja); prošireno razumijevanje učenja kao procesa (temelji se na konstruktivizmu, a polazi od učitelja kao subjekta koji uči i koji je aktivno uključen u konkretne zadatke poučavanja, vrednovanja, promatranja i promišljanja); potreba za holističkim pristupom (sadržaji stručnog usavršavanja moraju se temeljiti na analizi problema prakse koja podrazumijeva povezanost prakse, teorije i sadržaja aktivnosti usavršavanja), obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja temeljeno na standardima (potreba za

¹⁹⁹ Danijela TAKAČ, *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*, Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET, Zagreb, 2018., str. 8.

²⁰⁰ Usp. Eleonora VILLEGAS-REIMERS, *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, 2003., str. 12.

²⁰¹ Usp. Vivienne COLLINSON, Ekatarina KOZINA, Kate L. YU-HAO, Lorraine LING, Ian MATHESON, Liz Newcombe, Irena ZOGLA, *Professional Development for Teachers: A world of change*, European Journal of Teachers Education, 32 (2009.), 1., str. 2.

²⁰² Linda DARLING-HAMMOND, Maria E. HYLER, Madelyn GARDNER, *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, 2017., str. 2.

²⁰³ Usp. S. MILOVIĆ, *Uvod*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, str. 7.

promjenom fokusa s ulaznih vrijednosti na izlazne vrijednosti, odnosno na mjerljive ishode učenja).²⁰⁴

2.1.3. Profesionalizacija učiteljskog poziva

Promjena paradigme obrazovanja koja je bila usmjerena na sadržaj prema obrazovanju usmjerenom na ishode učenja, uključuje i promijenjenu ulogu učitelja. Zahtjevnost i složenost te nove uloge učitelja u suvremenim obrazovnim politikama većine zemalja otvara brojna pitanja: Koje zadaće uključuje redefinirana uloga učitelja? Koje kompetencije učitelji trebaju razvijati? Koji su najoptimalniji načini pružanja profesionalne podrške učiteljima? Koje je uvjete potrebno ostvariti za postizanje potpune profesionalizacije učiteljskog poziva?

2.1.4. Razvoj učiteljske profesije

Učiteljska struka dugo je bila tretirana kao zanimanje, a ne kao profesija.²⁰⁵ No posljednjih nekoliko desetljeća obrazovni stručnjaci i nositelji obrazovne politike sve češće izražavaju stav o potrebi profesionalizacije učiteljskog zanimanja. Taj stav temelji se na rezultatima recentnih istraživanja koja pokazuju značajan doprinos škole i znatan utjecaj učitelja na učenička postignuća. Iz tih istraživanja može se izvući opći zaključak da poboljšanje cjelokupne kvalitete obrazovanja ovisi o kvaliteti profesionalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja.²⁰⁶

Profesionalizacija učiteljskog poziva ima dugu povijest. Vizek Vidović prema Hargreavesu navodi četiri razdoblja: predprofesionalno razdoblje, razdoblje

²⁰⁴ Usp. Sanja MILOVIĆ, *Razvoj koncepta stručnog usavršavanja...*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, str. 28. – 30.

²⁰⁵ Pojmovi „zanimanje“ i „profesija“ u užem smislu riječi nisu sinonimi jer se „profesija“ odnosi samo na ona visokozahtejna zanimanja koja imaju prerogative u smislu isključivih prava na ekspertizu, odnosno prava na ispitivanje i rješavanje nekog pitanja koje zahtijeva specijalno stručno znanje, usp. Dušan PETRIČEVIĆ, *Prilog raspravi o profesiji: andragog*, u: *Andragoški glasnik*, 15 (2011.) 1., str. 16.

²⁰⁶ Usp. Vlasta VIZEK VIDOVIĆ, Vlatka DOMOVIĆ, Iris MARUŠIĆ, *Praćenje i vrednovanje profesionalnog a razvoja učitelja – kompetencijski pristup, Podloga za model licenciranja*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, Zagreb, 2014., str. 17. i 30.; M. PALEKČIĆ, *Utjecaj kvalitete nastave...*, str. 227.

autonomnog profesionalizma, razdoblje kolegijalnog profesionalizma i postprofesionalno ili postmoderno razdoblje.²⁰⁷ Iako se Hargreavesova analiza odnosi na anglofone kulture, njegov analitički okvir može se primijeniti univerzalno. Ipak, važno je istaknuti da se u različitim zemljama razvojne faze profesionalizacije učiteljskog poziva ne događaju nužno navedenim redoslijedom. One u nekim zemljama mogu izostati ili biti preskočene, što ovisi o ekonomskim, društvenim i političkim promjenama pojedine zemlje koje se prelijevaju na odgojno-obrazovni sustav i razvoj učiteljske profesije.

Predprofesionalno razdoblje veže se uz prvu polovicu 20. stoljeća. U ovom razdoblju prevladavala je predavačka nastava i čelni oblik rada koji su omogućavali učiteljima rad s velikim skupinama učenika, malim resursima i učenicima upitne motivacije. Nastava se shvaćala kao transmisija sadržaja, a cijeli razred se tretirao kao „kolektivni učenik“. Nastavni sat vodio je prema unaprijed definiranom zaključku, uz zahtijevanje reda i discipline. Poučavanje u predprofesionalnom razdoblju bilo je tehnički jednostavno. Kad se jedanput njime ovlada, ne postoji daljnja potreba niti za trajnim usavršavanjem niti za kontaktima s drugim učiteljima. Ovo razdoblje ni danas nije potpuno iščezlo. Ondje gdje egzistira učitelji su, u najboljem slučaju, entuzijastični ljudi koji poznaju sadržaj svog predmeta, znaju kako ga posredovati i mogu održavati disciplinu u razredu.²⁰⁸

Razdoblje autonomnog profesionalizma smješta se u drugu polovicu 20. stoljeća, od šezdesetih do osamdesetih godina. U mnogim zemljama uvodi se inicijalno obrazovanje učitelja na sveučilišta pa se učiteljska profesija počinje temeljiti na visokom obrazovanju. Također, u mnogim zemljama uvode se novi kurikuli i pristup usmjeren na učenika te se potiče individualna inicijativa učitelja kao nositelja promjena u obrazovanju. U ovom razdoblju počinju se propitivati načini poučavanja te započinje konfrontacija između pristupa usmjerenih na predmet i pristupa usmjerenih na učenika, odnosno između tradicionalnih i progresivnih metoda poučavanja. Otvaraju se brojne eksperimentalne i alternativne škole. Stručno usavršavanje učitelja se intenzivira, ali bez većeg uspjeha. Naime, u

²⁰⁷ V. VIZEK VIDOVIĆ, V. DOMOVIĆ, I. MARUŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 21.

²⁰⁸ Usp. *Isto*.

stručnom usavršavanju su sudjelovali samo pojedinci koji nisu mogli integrirati naučeno u svakodnevnu praksu jer nisu imali podršku škole u cjelini.²⁰⁹

Razdoblje kolegijalnog profesionalizma razvilo nakon osamdesetih godina 20. stoljeća, budući da je autonomija pojedinaca kao odgovor na povećanu složenost školovanja postala neodrživa. Učitelji su se počeli okretati jedni prema drugima tražeći međusobnu podršku i pomoć. Počeli su se dogovarati, zajednički planirati, razvijati nastavna sredstva, prakticirati različite oblike zajedničkog rada, odnosno stvarati sudjelujuću školsku kulturu. Škole su postale „zajednice koje uče“. Kolegijalni profesionalizam ima pozitivan utjecaj na učiteljev osjećaj učinkovitosti, preuzimanje rizika, predanost stručnom usavršavanju i uvođenje novih strategija poučavanja. Profesionalno usavršavanje je učinkovitije kada je sastavni dio ukupnog rada u školi i kada uključuje podršku ravnatelja. U razdoblju kolegijalnog profesionalizma usavršavanje učitelja temeljilo se na potrebama škole i interdisciplinarnoj suradnji.²¹⁰

Postprofesionalno ili postmoderno razdoblje započinje devedesetih godina 20. stoljeća pod utjecajem globalizacije i informatizacije. Promjene u društvu i u obrazovanju krajem 20. stoljeća snažno su utjecale na profesionalni razvoj učitelja koji ulazi u razdoblje postprofesionalnog ili postmodernog razdoblja. U ovom razdoblju događaju se različiti pa čak i kontradiktorni procesi. Učitelji se suočavaju sa sve većom kontrolom izvana, što vodi gubitku autonomije u donošenju odluka u radu u razredu i općenito u školi. Tomu najviše pridonose: sve češće centralizirano propisani kurikuli koji utječu na pomak od poučavanja usmjerenog na učenika prema poučavanju usmjerenom na kurikulum;²¹¹ iscrpni standardi koji stvaraju osjećaj prisile u poučavanju usmjerenom na testove, a ne na potrebe učenika; vanjska testiranja i vrednovanja te nadzor nad školama koji pokazuju trend upravljanja školom „odozgo prema dolje“; sustav napredovanja učitelja prema strogo utvrđenim propisima koji stavljaju u prvi plan izvannastavni stručni rad i utrku za bodovima, a ne neposredni nastavni rad i sl. Jedan od mogućih pozitivnih rezultata postprofesionalnog razdoblja jest postmodernistički

²⁰⁹ Usp. *Isto*, str. 22.

²¹⁰ Usp. *Isto*, str. 24.

²¹¹ Usp. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*, str. 441. – 442.; J. GARMAZ, M. SCHARER, „*Učenje*“ *vjere...*, str. 264.

profesionalizam koji je otvoren, uključiv i demokratičan, a odnosit će se na one učitelje koji budu predano radili na njegovoj realizaciji.²¹²

2.1.5. Profesionalni razvoj učitelja

Krajem 20. stoljeća započelo je sustavno proučavanje razvoja profesionalnog puta učitelja. Važnost razumijevanja tog puta je višestruka. Na prvom mjestu važno je prepoznati potrebe učitelja u različitim fazama profesionalnog razvoja koje proizlaze i iz osobnosti pojedinog učitelja, njegovih uvjerenja, okružja u kojem radi, motiva koji ga vode kroz život...²¹³ Isto tako, važno je uočiti glavne prepreke u stjecanju profesionalnih kompetencija tijekom pojedinih faza profesionalnog razvoja i planirati primjerenu podršku.²¹⁴

Učitelj koji upravlja svojim profesionalnim razvojem i ima podršku sustava osjeća se zadovoljnije i unaprjeđuje svoj rad. Unatoč tomu, svi učitelji ne prolaze kroz sve faze profesionalnog razvoja, neki zastanu ili ostanu u nekoj od faza ne ostvarujući profesionalni napredak. Faze profesionalnog razvoja učitelja nisu strogo određene ni godinama života ni godinama radnog iskustva. One se mogu preklapati pa su i podjele pomalo nezahvalne i podložne prilagodbama.²¹⁵

Različiti su pristupi u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja. Vizek Vidović navodi Berlinerov model razvoja stručnosti koji je usmjeren na praćenje razvoja učiteljskih kompetencija tijekom pojedinih razvojnih faza. Ovaj model temelji se na analizi promjena u učiteljskim kompetencijama koje se promatraju tijekom profesionalnog razvoja od učitelja početnika do učitelja stručnjaka. Model obuhvaća pet faza učiteljskih kompetencija: faza početništva, faza naprednog početništva, faza temeljne kompetentnosti, faza djelotvornosti i faza ekspertnosti.²¹⁶

Faza početništva obuhvaća inicijalno obrazovanje i pripravništvo. Ovo je razdoblje u kojem se primjenjuju teorijski pojmovi i opća pravila poučavanja u

²¹² Usp. V. VIZEK VIDOVIĆ, V. DOMOVIĆ, I. MARUŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 25.

²¹³ Usp. Maja ZRNČIĆ, *Profesionalni put nastavnika*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, str. 47.

²¹⁴ Usp. V. VIZEK VIDOVIĆ, V. DOMOVIĆ, I. MARUŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 30.

²¹⁵ Usp. M. ZRNČIĆ, *Nav. djelo*, str. 47.

²¹⁶ Usp. V. VIZEK VIDOVIĆ, V. DOMOVIĆ, I. MARUŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 31.

realnoj razrednoj situaciji. Faza početništva naziva se još i kognitivnom fazom stjecanja vještina u kojoj se naučena verbalno formulirana pravila uvježbavaju i prevode u konkretna ponašanja. Učitelji početnici imaju, u pravilu, nizak osjećaj samodjelotvornosti i visok stupanj anksioznosti izazvan strahom od mogućeg neuspjeha.²¹⁷

Faza naprednog početništva odnosi se na razdoblje od treće do pete godine rada u nastavi. U ovoj fazi počinje se graditi spoznaja o djelotvornost primjene akademskih znanja u konkretnim situacijama. Na temelju uvida u prethodna iskustva, osobito ona koja su povezana s učeničkom nedisciplinom, kompeticijom i prkosnim ponašanjem, učitelj napredni početnik počinje prepoznavati situacije u kojima naučena pravila treba prilagođavati u konkretnim situacijama. Učitelji u ovoj fazi su pod jakim emocionalnim pritiskom i još uvijek im je zahtjevno naizmjenično usmjeravanje pozornosti na nastavni sadržaj i reakcije učenika.²¹⁸

Faza temeljne kompetentnosti traje, otprilike, između pete i desete godine rada u nastavi. Temeljna obilježja ove faze su racionalno, samostalno i svrhovito planiranje aktivnosti te samostalno odlučivanje u problemskim situacijama uz preuzimanje pune odgovornosti za svoje postupke. Kompetentan učitelj nije toliko usmjeren na svoja unutarnja emocionalna stanja, već sustavno promatra svoje postupke, kritički analizira uspjehe i neuspjehe te iz njih izvlači pouke za buduće aktivnosti.²¹⁹

Fazu djelotvornosti i fazu ekspertnosti, prema provedenim istraživanjima, ne dosegnu svi učitelji. Fazu djelotvornosti obilježava glatko odvijanje aktivnosti i intuitivno fleksibilno ponašanje koje ne zahtijeva pažljivo i analitičko promišljanje. U ovoj fazi učitelj povezuje iskustvo iz različitih situacija i uočava obrasce u njihovoj pozadini. To holističko intuitivno prepoznavanje zajedničkih obrazaca u različitim situacijama omogućuje učitelju jasnije predviđanje događanja u razredu i uspješniji prijenos djelotvornih postupaka iz jedne situacije u drugu.²²⁰

²¹⁷ Usp. *Isto*.

²¹⁸ Usp. *Isto*.

²¹⁹ Usp. *Isto*, str. 32.

²²⁰ Usp. *Isto*.

Fazu ekspertnosti, uz posebne motivacijske dispozicije, učitelj može doseći tek nakon osam do deset godina rada u neposrednoj nastavi. Učitelj ekspert posjeduje najviši stupanj razvoja kompetencija. U izvođenju praktičnih zadataka dosegao je visoku razinu automatizacije, a njegove aktivnosti se odvijaju glatko i bez zastoja. Učitelj ekspert vrlo brzo uočava svako odstupanje od normalnog tijeka aktivnosti što mu omogućuje brzu analizu situacije i fleksibilnost u postupanju kako bi se uočena prepreka uspješno otklonila.²²¹

Ključni koncept na kojemu počiva profesionalni razvoj je profesionalno učenje. Riječ je o procesu koji započinje inicijalnim obrazovanjem na sveučilišnom studiju i koji uključuje različite oblike stručnog usavršavanja tijekom rada u školi. Profesionalno usavršavanje uključuje i formalno i neformalno učenje koji su u različitim omjerima zastupljeni tijekom profesionalnog razvoja kako bi učitelji mogli razviti svoj učiteljski potencijal.

2.2. Stručno usavršavanje vjeroučitelja

Osiguravanje uvjeta za cjeloživotno učenje i trajni profesionalni razvoj, tj. organizacija stručnog usavršavanja jedna je od najvažnijih aktivnosti i zadaća suvremenog društva, a ujedno pravo i obveza svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Zadaća je stručnog usavršavanja²²², u skladu s načelom cjeloživotnog učenja, trajno i sustavno usmjeravati, snažiti i poticati vjeroučitelje u usvajanju novih znanja, vještina i stavova.

Kad govorimo o stručnoj formaciji ili stručnom usavršavanju vjeroučitelja moramo imati na umu: osobu vjeroučitelja koji je poslanik Crkve i zaposlenik škole, institucije koje provode trajnu formaciju, odnosno stručno usavršavanje vjeroučitelja i program određene formacije ili stručnog usavršavanja. Upravo ta tri elementa obrađuju se u ovom poglavlju.

²²¹ Usp. *Isto*, str. 33.

²²² Tea PAVIN, Majda RIJAVEC, Renata MILJEVIĆ-RIĐIČKI, *Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika*, u: V. VIZEK VIDOVIĆ (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2005., str. 103.

2.2.1. Vjeronauka – glavni nositelji vjeronauka

Iako je župna zajednica „izvor, mjesto i cilj kateheze,“²²³ tj. glavni pokretač i nositelj odgoja u vjeri pa tek onda po važnosti dolazi vjeronauka, opravdano je reći da o vjeronauku kao glavnom nositelju odgojno-obrazovnog procesa najviše ovisi uspjeh i kvaliteta školskog vjeronauka. Stoga se, u nizu rasprava koje su prethodile uvođenju vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, postavljalo i pitanje kakav je profil vjeronauka potreban za kvalitetno ostvarivanje vjeronauka i obrazovanja.²²⁴

O liku, ulozi, poslanju, identitetu i osposobljenosti suvremenog vjeronauka u hrvatskoj školi bilo je dosta govora posljednjih tridesetak godina, što govori u prilog zahtjevnosti i složenosti poslanja vjeronauka u odgojno-obrazovnom procesu.²²⁵ Pred vjeronauk se, kao i pred sve druge odgojno-obrazovne djelatnike, stavljaju zahtjevi i očekivanja kako u pogledu njihove stručnosti, tako i u pogledu njihove osobnosti. Neki od tih zahtjeva su realni, a neki su previsoko postavljeni i teško ih je ostvariti.²²⁶ Iz važnosti uloge vjeronauka proizlazi i obveza trajnog usavršavanja na svim razinama življenja i djelovanja, najprije na općeljudskoj, kršćanskoj i duhovno-vjeronaučnoj, zatim na

²²³ DK, br. 133.

²²⁴ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 212.

²²⁵ O liku, ulozi, poslanju, identitetu i osposobljenosti suvremenog vjeronauka u hrvatskoj školi više u: *Profesionalni i duhovno-vjeronaučni identitet i status vjeronauka u školi*, u: NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.), str. 58. – 64.; J. BALOBAN, *Djelovanje Crkve u novim društvenim okolnostima*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1995., str. 78. – 93.; Špiro MARASOVIĆ, *Lik vjeronauka za treće tisućljeće*, u: *Kateheza*, 20 (1998.), 1., str. 4. – 15.; Tomislav IVANČIĆ, *Crkveno svjedočanstvo i poslanje u suvremenoj hrvatskoj školi*, u: *Kateheza*, 21 (1999.), 4., str. 312. – 318.; M. ŠIMUNOVIĆ, *Vjeronauk glavni čimbenik u promicanju položaja i kvalitete vjeronauka u hrvatskoj školi*, u: *Bogoslovska smotra*, 71 (2001.), 1., str. 55. – 84.; Š. MARASOVIĆ, *Vjeronauk i vrednote hrvatskog društva*, u: *Kateheza*, 30 (2008.), 3., str. 185. – 205.; B. V. MANDARIĆ, Ivanka PETROVIĆ, *Identitet vjeronauka*, u: B. V. MANDARIĆ, A. HOBLAJ, R. RAZUM, *Vjeronauk izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupije*, Glas Koncila, Zagreb, 2011., str. 81. – 144.; B. V. MANDARIĆ, *Formacija vjeronauka u Hrvatskoj*, u: *Kateheza*, 34 (2012.), 2., str. 181. – 186.; Denis BARIĆ, *Inicijalna formacija vjeronauka: izazov Crkvi i školi*, u: *Obnovljeni život*, 68 (2013.), 3., str. 339. – 352.; Kata Amabilis JURIĆ, *Odgovornost vjeronauka i vjeronauk pred izazovima pandemije i potresa*, u: *Diacovensia*, 30 (2022.), 2, str. 237. – 260.

²²⁶ Usp. DVRBP, br. 90. – 91.; Igor JAKOBFI, *Stanje i perspektive laikata u postsinodskom vremenu – s posebnim osvrtom na vjeronauk laike*, u: *Diacovensia*, 27 (2019.), 1, str. 40. – 52.

teološko-katehetskoj, komunikacijskoj, psihološko-pedagoškoj i didaktičko-metodičkoj razini.

2.2.1.1. Trajno na putu učenja

Formacija vjeroučitelja stječe se tijekom inicijalnog filozofsko-teološkog ili teološko-katehetskog obrazovanja, a razvija se i usavršava tijekom cijelog života. Zahtjevnost vjeroučiteljskoga poziva i brze promjene na društvenoj, kulturnoj i crkvenoj razini, koje snažno utječu na vrednovanje stvarnosti, čovjeka i religije, zahtijevaju trajnu formaciju, odnosno trajno stručno usavršavanje. Zbog toga je osobito važno da vjeroučitelji budu „protagonisti svojeg učenja, oni koji ga provode kreativno, a ne da samo prihvaćaju čisto vanjska pravila. Zato formacija mora biti vrlo blizu prakse: treba započeti od prakse da bi se došlo do formacije“.²²⁷

U skladu s navedenim, H. G. Ziebertz ističe tri faze tijekom formacije vjeroučitelja. Prva se odnosi na inicijalno obrazovanje, druga na pripravnništvo, a treća na usavršavanje, što je ujedno nagovještaj da je cjeloživotno učenje vjeroučitelja nužnost.²²⁸ V. V. Vidović ističe da su upravo cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj glavni mehanizmi kojima se potiče osobni rast i razvoj te sprječava stagnacija i rutina u životu pojedinca i u društvu općenito.²²⁹

Dakle, nitko ne može očekivati da će vjeroučitelji steći sva potrebna znanja i vještine tijekom inicijalnog obrazovanja, nego ih je potrebno neprekidno nadograđivati i obogaćivati tijekom cjeloživotnog učenja. Države koje su „u prvom redu ulagale u profesionalni razvoj učitelja, najbrže su ostvarile napredak u kvaliteti obrazovanja, a time pomogle i napretku zemlje u cjelini“²³⁰ jer je kvalitetan učitelj jedan od najvažnijih preduvjeta za unaprjeđenje sustava odgoja i

²²⁷ ODK, br. 245.

²²⁸ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, u: G. HILGER, S. LEIMGRUBER, H. G. ZIEBERTZ, *Vjeronaučna didaktika...*, 2009., str. 178.

²²⁹ Usp. V. VIZEK VIDOVIĆ, *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*, u: V. VIZEK VIDOVIĆ (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje...*, str. 15.

²³⁰ Ružica AMBRUŠ KIŠ, *Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema profesionalnom razvoju*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, str. 69.

obrazovanja.²³¹ Važnost cjeloživotnog učenja kao vodećeg načela suvremene obrazovne politike, istaknuta je u mnogim europskim²³² i hrvatskim²³³ dokumentima u kojima se argumentira potreba cjeloživotnog učenja i donose preporuke za provedbu cjeloživotnog učenja u praksi.

Profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanje vjeroučitelja proizlazi iz potrebe trajnog usavršavanja na osobnoj,²³⁴ profesionalnoj²³⁵ i društvenoj²³⁶ razini. Sukladno tomu, stručno usavršavanje u funkciji profesionalnog razvoja uključuje

²³¹ Usp. N. PASTUOVIĆ, *Obrazovanje i razvoj*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2012., str. 331. – 332.

²³² COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Commission staff working paper, A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, 2000., dostupno na: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>, (10. 1. 2022.); COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication from the Commission, Adult learning: It is never too late to learn*, Brussels, 2006., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>, (10. 1. 2022.); COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication from the Commission, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001., str. 9., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (12. 1. 2022.); Carolyn MEDEL-AÑONUEVO, (ur.), *Lifelong Learning, Discourses in Europe*, UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION, Hamburg, 2003.

²³³ *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*; MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Strategija obrazovanja odraslih*, Zagreb, 2007.; *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*, NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, Preporuka (NVOO-00058-16-0001), veljača 2016., dostupno na: <http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final.pdf>, (17.12. 2020.); *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*; *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*; *Zakon o obrazovanju odraslih*, Narodne novine, 144/21.

²³⁴ Usp. Josip ŠIMUNOVIĆ, *Ljudsko-vjernačka dimenzija i eklezijalna ukorijenjenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 86. – 103.; Noh Ibrahim BOILIU, Daniel STEPANUS, Esther Rela INTARTI, Jitu Halomoan LUMBANTORUAN, *Influence of the Personal Competence of Teachers of Christian Religious Education on Learning Motivation in High School Students in South Tangerang City*, dostupno na: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/acbleti-20/125957922>, (1. 2. 2023.); Jo FRASER-PEARCE, *Spiritual education as a subspecies of relational education?*, u: *British Journal of Religious Education* 44 (2021.) 2., 112. – 121.

²³⁵ Usp. Rudi PALOŠ, *Profesionalna osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 20. – 33.; Delipiter LASE, Dorkas Orienti DAELI, Amurisi NDRAHA, Juliman HAREFA, *Skills and Competencies of Christian Religious Education Teachers in the Industrial Revolution 4.0 Era*, dostupno na: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3904632 (1. 2. 2023.)

²³⁶ Usp. Anton PERANIĆ, *Zajedništvo među vjeroučiteljima*, u: Riječki teološki časopis 47 (2016.), 1., str. 155. – 166.; J. PERIŠ, S. MARUNČIĆ, *Social Engagement of Religious Education teachers in the Archdiocese of Split-Makarska*, u: J. GARMAZ, A. ČONDIĆ (ur.), *Challenges to Religious Education in Contemporary Society*, Crkva u svijetu, Split, 2017., str. 132. – 148.; Patricia HANNAM, Christopher MAY, *Religious education and social justice: reflections on an approach to teaching religious education*, u: *Journal of Religious Education* 70 (2022.) 3., str. 249. – 260.

razvoj osobnih,²³⁷ socijalnih,²³⁸ teoloških,²³⁹ religijsko-pedagoških²⁴⁰ i didaktičko-metodičkih²⁴¹ kompetencija vjeroučitelja. Iako je stručno usavršavanje u Republici Hrvatskoj obvezno, „profesionalni razvoj učitelja je dobrovoljan i dugoročan proces koji zahtijeva osobitu pozornost“.²⁴²

2.2.1.2. Rad vjeroučitelja – pod dvostrukom nadležnošću

Vjeroučitelji su pod dvostrukom nadležnošću: poslanici su Crkve²⁴³ koja ih šalje i u čije ime poučavaju i javni su djelatnici, zaposlenici škola,²⁴⁴ izjednačeni u pravima i obvezama s ostalim učiteljima.²⁴⁵ Za svoj rad odgovaraju i crkvenim i

²³⁷ Usp. Ante MATELJAN, *Identitet katoličkog vjeroučitelja. Temelj kompetencije i osnova suradnje*, u: Kateheza, 25 (2003.), 2., str. 89. – 100.; Kathryn WRIGHT, Justine BALL, Claire CLINTON, Fiona MOSS, Ed PAWSON, Sean WHITTLE, *Enabling teachers to find their voices as leaders in the religion and worldviews community*, u: Journal of Religious Education, 69 (2021.) 3., 367. – 378.; Monique VAN DIJK-GROENEBOER, *Who am I, the religious educator? Religion in the formation of a moral compass*, u: Journal of Religious Education 68 (2020.) 2., 191. – 200.

²³⁸ Usp. Edvard PUNDA, J. PERIŠ, *Teološka promišljanja i konkretna ostvarenja kršćanskoga bratstva. Bratstvo vjeroučitelja u službi kršćanskoga i univerzalnoga bratstva*, u: Služba Božja, 62 (2022.), 2., str. 219. – 237.; Anuleena KIMANEN, *Enhancing informed empathy as a key to promoting social justice in religious education classes*, u: Journal of Religious Education 70 (2022.) 1., 77. – 93.; Elisa Br GINTING, Johannes Sohirimon LUMBANBATU, Petrus SIMARMATA, *The Role of Social Competence of Catholic Religious Education Teachers towards Student Learning Motivation*, dostupno na: <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jdmp/article/view/18897>, (1. 2. 2023.)

²³⁹ Usp. Tonči MATULIĆ, *Teološke kompetencije*, u: MANDARIĆ, B. V.; RAZUM, R.; BARIĆ, D.; *Nastavničke kompetencije. Zbornik radova*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2019., str. 25. – 30.

²⁴⁰ Usp. GARMAZ, J., *NOK i vjeronauk: religiozna kompetencija u školskom vjeronauku*, u: Crkva u svijetu, 47, (2013.), 4., str. 427. – 451.; Keysa FEBIANOLA, *Improving Pedagogical Competence for Christian Educator*, dostupno na: <https://journalpak.org/index.php/exo/article/view/6/5>, (1. 2. 2023.)

²⁴¹ Usp. I. PAŽIN, *Pedagoško-didaktička osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 34. – 43. A. PERANIĆ, *Tehničko-organizacijska osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 44. – 53.; Antony LUBY, *Dialogic skills in RE: recontextualising the dialogue school*, Journal of Religious Education 67 (2019.) 2., 127. – 142.

²⁴² S. MILOVIĆ, *Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju*, u: S. MILOVIĆ (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, str. 34.

²⁴³ Usp. NSP, br. 21.; DVRBP, br. 84.; Ksenija KOVAČEVIĆ, *Prenošenje vjere iz perspektive vjeroučitelja*, u: Riječki teološki časopis, 47 (2011.), 1., str. 87.; J. ŠIMUNOVIĆ, *Vjeroučitelji i izazovi hrvatskoga suvremenog društva i hrvatske suvremene škole*, u: Crkva u svijetu 47 (2012.) 1., str. 90.

²⁴⁴ Usp. *Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, Narodne novine, 6/19 i 75/20, čl. 26.; *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u srednjem školstvu*, Narodne novine, 1/96 i 80/99., čl. 2.

²⁴⁵ Usp. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 105.; *Pravilnik o normi rada u srednjoškolskoj ustanovi*, Narodne novine, 94/10 i *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, Narodne novine, 34/14, 40/14, 103/14 i 102/19.

prosvjetnim vlastima. Kako se i stručno usavršavanje vjeroučitelja provodi u suorganizaciji nadležnih crkvenih i državnih institucija,²⁴⁶ donosimo kratak pregled procedure zapošljavanja i radno-pravnog statusa vjeroučitelja.

Zalaganjem Nacionalnog katehetskog ureda HBK,²⁴⁷ Ministarstvo prosvjete i športa RH izdalo je 15. lipnja 2000. godine, naputak naslovljen *Radno-pravni status vjeroučitelja u osnovnim i srednjim školama*²⁴⁸ kojim se, uz poštivanje nadležnosti i škole i biskupije, odnosno ravnatelja i mjesnog biskupa, rješavaju pitanja zapošljavanja vjeroučitelja. Navedeni dokument temelji se na čl. 5. *Ugovora o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama* koji navodi da vjeronauk, odnosno vjerski odgoj, mogu izvoditi osobe koje se „odlikuju pravim naukom, svjedočenjem kršćanskog života i odgojiteljskim umijećem,“²⁴⁹ tj. kojima mjesni biskup izdaje kanonski mandat (*missio canonica*)²⁵⁰ i koji ispunjavaju sve potrebne uvjete u skladu s navedenim važećim propisima Republike Hrvatske.

Zapošljavanje vjeroučitelja odvija se prema unaprijed dogovorenoj proceduri. Kad mjerodavne školske i crkvene vlasti ustvrde potrebu za radnim mjestom vjeroučitelja, mjesni biskup preko nadležnog katehetskog ureda određuje prikladnu osobu za izvođenje nastave vjeronauka. Isprava o kanonskom mandatu za poučavanje vjeronauka, odnosno vjerskog odgoja, ima učinak dok je dijecezanski biskup ne opozove. To se može dogoditi u dva slučaja: zbog manjkavosti s obzirom na ispravnost poučavanja i s obzirom na osobno ćudoređe vjeroučitelja.²⁵¹

²⁴⁶ Usp. DVRBP, br. 91.

²⁴⁷ Radno tijelo pri Tajništvu Hrvatske biskupske konferencije, utemeljeno 15. listopada 1993. godine u Splitu, na jesenskom Saboru Hrvatske biskupske konferencije, usp. <https://nku.hbk.hr/poslanje/>, (5. 1. 2022.).

²⁴⁸ MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Radno-pravni status vjeroučitelja u osnovnim i srednjim školama – obavijest* (KLASA: 602-01/00-01/229, URBROJ: 532/1-00-1), od 15. lipnja 2000. godine koju je resorno ministarstvo uputilo je svim županijskim uredima za prosvjetu, kulturu, informiranje, šport i tehničku kulturu, u: *Katehetski glasnik* 2 (2000.), 2., str. 105. – 107.

²⁴⁹ Usp. *Zakonik kanonskog prava (Codex iuris canonici)*, proglašen vlašću pape Ivana Pavla II. (25. siječnja 1983. godine), Glas Koncila, Zagreb, 1996., br. 804. st. 2., [dalje ZKP].

²⁵⁰ Usp. *Isto*, čl. 805.

²⁵¹ Usp. *Ugovor između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, čl. 5., st. 4.

Kad se ukaže potreba za zapošljavanjem vjeroučitelja, bilo da je riječ o zamjeni na određeno radno vrijeme ili o novom radnom mjestu,²⁵² škola se obraća nadležnom nad/biskupijskom katehetskom uredu i traži prikladnu osobu za izvođenje nastave vjeronauka. Odluka mjesnog biskupa daje se u pisanom obliku i šalje u određenu školu zajedno sa svim drugim potrebnim dokumentima iz kojih bi trebalo biti razvidno jesu li zadovoljeni svi uvjeti za zasnivanje radnog odnosa s određenim vjeroučiteljem. Nakon što ravnatelj škole razmotri zaprimljenu dokumentaciju i ustvrdi da predložena osoba ispunjava sve uvjete, pristupa se sklapanju ugovora o radu.

U slučaju kad se za izvođenje Katoličkog vjeronauka ne može osigurati osoba koja ispunjava propisane uvjete, nastavu vjeronauka prema odluci mjesnog biskupa mogu izvoditi i druge osobe osim onih koje ispunjavaju propisane uvjete ako im mjesni biskup izda ispravu o kanonskom mandatu.²⁵³ U tom slučaju kao i u slučaju kad vjeroučitelj ispunjava uvjete, ali ima kanonski mandat na određeno vrijeme, nije moguće sklopiti ugovor o radu na neodređeno, nego na određeno radno vrijeme.

2.2.1.3. Pastoralni suradnici u svojim župama

Budući da školski vjeronauk i župna kateheza čine jednu odgojno-obrazovnu cjelinu, jedno od važnih područja rada vjeroučitelja je povezivanje i suodnos škole i župne zajednice. Zbog svoje specifične službe, vjeroučitelji kao poslanici Crkve, a zaposlenici škole spona su između Crkve i škole. Vjeroučitelji koji su dobili kanonsko poslanje mjesne Crkve svjesni su značenja svog apostolata u župnoj zajednici, osobito u razvijanju crkvenog zajedništva koje svoj najneposredniji i vidljivi izraz nalazi u župi.²⁵⁴

²⁵² Ako je riječ o povećanju radnog vremena postojećeg radnog mjesta vjeroučitelja, potrebno je prethodno dobiti suglasnost nadležnog ministarstva.

²⁵³ Usp. *Ugovor između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, čl. 6., st. 5.

²⁵⁴ Usp. IVAN PAVAO II., *Christifideles laici – Vjernici laici. Apostolska pobudnica o pozivu i poslanju laika u Crkvi i u svijetu* (30. XII. 1988.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1990., br. 25. – 27., [dalje ChL]; A. ČONDIĆ, *Poslanje vjernika laika u pastoralu nekad i danas*, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.), 2., str. 312. – 314.

Župnici, predvoditelji i koordinatori života i djelovanja župne zajednice, pozvani su njegovati zajedništvo, sudjelovanje i poslanje zajedno s vjernicima laicima.²⁵⁵ Najbolja motivacija i temelj za pastoralnu suradnju vjeroučitelja laika i župnika jest njihova razvijena svijest o evangelizacijskom poslanju. Ako je ta svijest razvijena, iz nje će proizlaziti i potreba za uzajamnim susretima i suradnjom, osobito u vezi s odgojem u vjeri djece i mladih, ali i drugih pastoralnih projekata i događanja.²⁵⁶

Školu redovito pohađaju učenici koji pripadaju različitim župnim zajednicama pa vjeroučitelji ne mogu obilaziti sve župnike iz čijih župa dolaze pojedini učenici niti župnici poznaju sve vjeroučitelje koji odgajaju djecu i mlade na području njihovih župa. Unatoč tomu, kontakti su potrebni jer se na njima treba ustvrditi što je moguće planirati i koji su programi praktično ostvarivi.²⁵⁷ Naime, ako se školski vjeronauk ne nadopunjuje kršćanskim iskustvom u zajednici, sudjelovanjem u bogoštolju i župnoj katehezi, on je samo djelomično ostvaren.²⁵⁸

Zbog toga je razumljiva potreba uključivanja vjeroučitelja u pastoralni tim koji djeluje pri župi na čijem se području nalazi škola²⁵⁹ i aktivno surađivati sa župnikom kao „najneposrednijom crkvenom strukturom“.²⁶⁰ Mogućnosti i područja suradnje su različite, od koordinacije različitih planova i aktivnosti, preko povezivanja učenika, njihovih roditelja, učitelja i župnika do uvođenja učenika u život župe te osobnog sudjelovanja i aktivnog angažmana vjeroučitelja u životu župne zajednice. Vodeći računa o osobnim sklonostima i konkretnim mogućnostima, vjeroučitelji mogu izabrati, primjerice, službu pjevača u župnom zboru ili čitača misnih čitanja, službu suradnika u župnom listu ili urednika internetskih stranica župe, zatim službu suradnika u karitativnim programima, pastoralnom vijeću, katehetskim poukama i drugim molitvenim, dobrotvornim ili

²⁵⁵ O važnosti i ulozi župnika u župnoj zajednici više vidi u: J. GARMAZ, *Prezbiter, služitelj i voditelj župne zajednice*, u: Bogoslovska smotra, 80 (2010.), 3., str. 839. – 844.

²⁵⁶ Usp. J. GARMAZ, Martina KRAML, *Živjeti od euharistije. Elementi euharistijske kateheze*, Glas Koncila, Zagreb, 2010., str. 95.

²⁵⁷ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve*, str. 289.

²⁵⁸ Usp. *Isto*.

²⁵⁹ Ako je vjeroučitelj zaposlen na više škola ili ako stanuje na području jedne župe, a zaposlen je u školi na području druge župe, bilo bi poželjno da bude prisutan barem u jednom pastoralom timu.

²⁶⁰ J. BALOBAN, *Uloga župnika-koordinatora u vođenju vjeronauka u školi*, u *Kateheza*, 14 (1992.), 3., str. 55.

izravnim evangelizacijskim pothvatima.²⁶¹ Aktivan angažman vjeroučitelja u župnoj zajednici neodvojiv je od njegova ukupnog poslanja i važan je doprinos novoj evangelizaciji.²⁶²

Osim u župnoj zajednici, vjeroučitelji laici mogu aktivno sudjelovati²⁶³ i u radu različitih biskupijskih vijeća, sinoda i drugih projekata na biskupijskoj, međubiskupijskoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. Stoga su biskupijske konferencije pozvane pronaći „najprikladniji način kako na nacionalnoj ili na regionalnoj razini razviti savjetovanje ili suradnju vjernika laika, muževa i žena: tako će se moći bolje odvagnuti zajednički problemi i bolje očitovati crkveno zajedništvo“.²⁶⁴ Sukladno navedenom, hod nazvan *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje i poslanje* svečano je otvoren 9. – 10. listopada 2021. godine u Rimu.²⁶⁵ Ovim sazivom papa Franjo poziva cijelu Crkvu na promišljanje o odlučnoj temi za njezin život i njezino poslanje jer je „put sinodalnosti put koji Bog očekuje od Crkve trećeg tisućljeća“.²⁶⁶

2.2.2. Suradnja državnih i crkvenih ustanova na području stručnog usavršavanja vjeroučitelja

Hrvatski biskupi u svojoj *Poruci* iz 1991. godine jasno su istaknuli da posebnu pozornost treba posvetiti suradnji između nadležnih školskih i crkvenih vlasti u ostvarivanju potrebnih organizacijsko-tehničkih, psiholoških i drugih

²⁶¹ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Za život svijeta. Pastoralne smjernice za apostolat vjernika laika u Crkvi i društvu u Hrvatskoj*, Glas Koncila, Zagreb, 2012., br. 94. – 110.

²⁶² Usp. Clauß Peter SAJAK, *Gelassenheit durch Distanz, Religionslehrer im Spannungsfeld kirchlicher Erwartungen und schulischer Realität*, u: Herder Korrespondenz, (1/2009), 1., str. 61. – 64.; Helga KOHLER-SPIEGEL, *Religionslehrerpersonen in Spannungsfeld Zwischen Schule und Kirche: Bi-kulturell und mehrsprachig*, u: Herder Korrespondenz, 67 (2013), 2., str. 19. – 23.; René DAUSNER, Christoph BÖTTIGHEIMER, *Was sollen Religionslehrer leisten? Kompetente Glaubenszeugen*, u: Herder Korrespondenz, 65 (2011.), 9., str. 457. – 461.

²⁶³ Ponekad postoje „pretjerana očekivanja od župne zajednice i župnika u smislu da je vjeroučitelju gotovo prva dužnost dovesti svu djecu i mlade u crkvu, te katkad preuzeti i svu župnu katehezu“, usp. DVRBP, br. 91.

²⁶⁴ ChL, br. 25.

²⁶⁵ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje i poslanje. Pripremni dokument*, Zagreb, 2021.; BISKUPSKA SINODA, *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje i poslanje. Vademecum za Sinodu o sinodalnosti*, Vatikan, 2021.

²⁶⁶ PAPA FRANJO, *Govor na obilježavanju 50. obljetnice uspostave Biskupske sinode*, 17. listopada 2015.

uvjeta za provođenje vjeronauka u školi, kako na nacionalnoj tako i na mjesnoj razini.²⁶⁷ Drugim riječima, Katolički vjeronauk u javnim školama predstavlja *res mixta* između nadležnih crkvenih i državnih institucija koje su upućene na komplementarnu suradnju, uz uzajamno uvažavanje nadležnosti, po načelu supsidijarne odgovornosti.

U nadležnosti crkvenih vlasti su ciljevi i sadržaji školskog vjeronauka te pitanje osposobljenosti vjeroučitelja i odgojitelja u vjeri. U nadležnosti prosvjetnih vlasti su verifikacija i usklađivanje predloženih ciljeva i sadržaja s ciljevima i sadržajima odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske te sva druga pitanja, u prvom redu organizacijske naravi koja se odnose na kvalitetnu provedbu školskog vjeronauka.²⁶⁸

Kronološki gledano, uočava se sve intenzivnija suradnja između nadležnih školskih i crkvenih vlasti na području školskog vjeronauka, a kvaliteta i način te suradnje ovisio je o tome je li riječ o razdoblju prije ili nakon 2000. godine, tj. o razdoblju tijekom ili nakon prijelaznog razdoblja od uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. O kvaliteti tog dijaloga zorno svjedoče riječi Božidara Pugelnika, tadašnjeg ministra prosvjete i športa, prilikom potpisivanja provedbenog *Ugovora* o Katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama: „Vlada Republike Hrvatske i Hrvatska biskupska konferencija, u ozračju tolerancije i osobitog međusobnog uvažavanja, pripremale su i dogovarale odredbe ovog Ugovora“.²⁶⁹

Sklapanje provedbenog Ugovora označio je završetak prijelaznog razdoblja i stvorio preduvjete za pronalaženje „najboljih mogućih i organizacijskih rješenja vezanih za položaj vjeronauka u školi, stručno usavršavanje i napredovanje vjeroučitelja te pružanje kvalitetne savjetodavne pomoći vjeroučiteljima kako ni u čemu ne bi bili prikraćeni u pedagoškim standardima koji su omogućeni ostalim

²⁶⁷ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici*, (lipanj 1991. godine), br. 8.

²⁶⁸ Usp. A. HOBLAJ, *Binarni sustav ostvarivanja školskog vjeronauka i osposobljavanje vjeroučitelja na visokim crkvenim učilištima*, u: *Katehetski glasnik*, 7 (2009.), 2., str. 74. – 77.

²⁶⁹ Iz govora ministra prosvjete i športa Republike Hrvatske, Božidara Pugelnika, održanog povodom potpisivanja tzv. provedbenog *Ugovora između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 32.

učiteljima u hrvatskom školstvu“.²⁷⁰ To razdoblje koje je započelo nakon 2000. godine, a traje do danas, drugo je razdoblje koje možemo promatrati kao razdoblje propitivanja Ugovora, statusa vjeronauka u školi, kvalitete ostvarenosti vjeronaučne nastave, ali i razdoblje traženja novih putova dijaloga i suradnje između Crkve i suvremenog društva kroz prizmu vjeronauka u školi.²⁷¹

Budući da su i Crkva i država odgovorne za vjeronauk, stručna formacija vjeroučitelja organizira se u suradnji nadležnih državnih i crkvenih institucija. „Mjerodavne vlasti na državnom i crkvenom području, prema vlastitim nadležnostima, bdiju da se vjeronauk u školi i vjerski odgoj u predškolskim ustanovama i u sadržajnom i u didaktičko-metodičkom pogledu održava kvalitetno i u skladu s propisima crkvenog i državnog zakonodavstva.“²⁷² Iako Ugovori predstavljaju temelj i okvir suradnje, važno je istaknuti da se suradnja crkvenih i državnih institucija temelji na obostranom zalaganju oko ostvarenja zajedničkih ciljeva: kvalitete²⁷³ vjeronaučne nastave i formacije kompetentnih vjeroučitelja kako bi vjeronauk kako nastavni predmet pridonio ostvarenju temeljne svrhe odgoja i obrazovanja – cjelovitom razvoju osobe.

2.2.2.1. Suradnja katehetskih ureda i Agencije za odgoj i obrazovanje

Nakon završetka prijelaznog razdoblja od uvođenja vjeronauka u hrvatski odgojno-obrazovni sustav uspostavljena je intenzivnija suradnja između nadležnih crkvenih i školskih vlasti za vjeronauk, na prvom mjestu između Nacionalnog katehetskog ureda HBK i tadašnjeg Zavoda za unaprjeđivanje školstva

²⁷⁰ Isto.

²⁷¹ Usp. I. PAŽIN, *Vjeronauk u školi u društvenom i religijskom kontekstu. Vjeronauk u školi – mjesto dijaloga Crkve i društva*, u: I. PAŽIN, *Vjeronauk u školi. Izabrane teme*, Biblioteka Diacovensia, Đakovo, 2010., str. 32.

²⁷² *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, čl. 7.

²⁷³ Vrijednovanje kvalitete nastave otvara niz pitanja od kojih se prvo odnosi na definiranje samoga pojma kvalitete nastave. Naime, određenje pojma kvalitete nastave uvjetuje činjenica da ono ovisi o prihvaćenim ciljevima obrazovanja, trenutno dominantnim obrazovnim teorijama i ideologijama, postojećim spoznajama o učenju i poučavanju i slično. Osim toga, kvaliteta se može razmatrati iz različitih perspektiva – iz perspektive učitelja, učenika, kolega, ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja, stručne i nestručne javnosti – te tako i njezino shvaćanje i interpretacija ovisi o specifičnim perspektivama. Uz to, na definiranje pojma kvalitete nastave nastavlja se pitanje definiranja standarda kvalitete, kao i kriterija vrijednovanja kvalitete, tj. određivanje mjerljivih pokazatelja kvalitete nastave, usp. Petar BEZINOVIĆ i sur., *Opažanje i unaprjeđivanje školske nastave*, Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2012., str. 12.

Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.²⁷⁴ Osim suradnje na nacionalnoj razini, uspostavljena je i suradnja na mjesnoj razini između nadležnih nad/biskupijskih katehetskih ureda²⁷⁵ i podružnica Zavoda, tj. buduće Agencije za odgoj i obrazovanje,²⁷⁶ s ciljem promicanja kvalitete vjeronaučne nastave i rada vjeroučitelja.

Nakon donošenja pravilnika koji su omogućili vjeroučiteljima stažiranje i polaganje stručnih ispita te napredovanje u stručna zvanja,²⁷⁷ Nacionalni katehetski ured HBK u suradnji s nad/biskupijskim katehetskim uredim i Zavodom za unapređenje školstva, angažirao je 2001. godine iz redova vjeroučitelja, školske nadzornike/savjetnike,²⁷⁸ kako bi osigurao provođenje navedenih Pravilnika kao i stručno-savjetodavnu podršku vjeroučiteljima. Tako su ostvareni uvjeti za ravnopravno sudjelovanje vjeroučitelja u svim pravima i obvezama koje imaju ostali učitelji i nastavnici u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

U razdoblju od 2000. do 2004. godine veliki doprinos na području školskog vjeronauka dala je Nevenka Lončarić Jelačić, viša savjetnica tadašnjeg Zavoda za unapređenje školstva koja je, između ostalog, koordinirala rad vjeroučitelja

²⁷⁴ Zavod za unapređenje školstva djelovao je u okviru Ministarstva prosvjete i športa do 1. prosinca 2003. godine. Nakon toga, djeluje kao samostalna ustanova, najprije pod nazivom Zavod za školstvo Republike Hrvatske, a od 14. svibnja 2007. godine pod nazivom Agencija za odgoj i obrazovanje.

²⁷⁵ Glavne zadaće katehetskih ureda su: raspored vjeroučitelja po školama, trajno stručno usavršavanje vjeroučitelja na međuškolskoj i nad/biskupijskoj razini, stručno-pedagoški uvidi u rad vjeroučitelja, sustavno i stručno praćenje vjeroučitelja pripravnika do polaganja stručnog ispita, organiziranje natjecanja za učenike osnovnih i srednjih škola, duhovna obnova vjeroučitelja laika. Katehetski uredi djeluju u uskoj povezanosti s Nacionalnim katehetskim uredom HBK, osobito u vezi s pitanjima koja se odnose na vjerski odgoj u predškolskim ustanovama i vjeronauk u osnovnim i srednjim školama, a koja nadilaze kompetencije i mogućnosti nad/biskupijskih katehetskih ureda.

²⁷⁶ Agencija za odgoj i obrazovanje javna je ustanova, samostalna u obavljanju svoje djelatnosti. Osnivač Agencije je Republika Hrvatska, a prava i dužnosti osnivača obavlja ministarstvo nadležno za poslove obrazovanja. Agencija sudjeluje u praćenju, unapređivanju i razvoju odgoja i obrazovanja na području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, obrazovanja odraslih te školovanja djece hrvatskih građana u inozemstvu i djece stranih državljana, usp. *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*, Narodne novine, 85/06, čl. 2., 3. i 4.

²⁷⁷ Riječ je o izmjenama i dopunama postojećih pravilnika koji su stupili na snagu 7. siječnja 2000. godine. To su: *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Narodne novine, 148/99 i *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Narodne novine, 148/99.

²⁷⁸ Usp. NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK, *Imenovanje prvih školskih nadzornika/savjetnika*, u: *Katehetski glasnik*, 3 (2001.), 2., str. 35.

školskih nadzornika/savjetnika, vanjskih suradnika Zavoda.²⁷⁹ Od 2005. do 2009. godine, kao rezultat suradnje državnih i crkvenih institucija, vjeroučitelji se zapošljavaju na radnim mjestima viših savjetnika pri Zavodu, najprije u Zagrebu, a onda po podružnicama, u Splitu, Rijeci i Osijeku kako bi mogli izravno utjecati na što kvalitetniju operacionalizaciju vjeronauka u kontekstu cjelokupnog odgoja i obrazovanja kao općeg dobra.²⁸⁰

Stručno usavršavanje vjeroučitelja koje se, ovisno o razini usavršavanja, organizira u suradnji nad/biskupijskih katehetskih ureda, Nacionalnog katehetskog ureda i Agencije za odgoj i obrazovanje u službi je rasta i razvoja vjeroučitelja tijekom profesionalnog rada, ali i određene prilagodbe zahtjevima obrazovne politike koja je u trajno u procesu promjene.²⁸¹ Drugim riječima, stručno usavršavanje vjeroučitelja u službi je njihovog cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja. Različitim oblicima stručnog usavršavanja koja se organiziraju na različitim razinama i u okviru različitih institucija, a kojim će biti riječi u sljedećim poglavljima, vjeroučiteljima je ponuđena trajna profesionalna podrška i pomoć.

2.2.2.2. Suradnja visokih učilišta i Agencije za odgoj i obrazovanje

Agencija za odgoj i obrazovanje ostvaruje suradnju s nizom visokoškolskih institucija pa tako i s katoličkim bogoslovnim fakultetima u Zagrebu, Đakovu, Rijeci, Zadru i Splitu. Ta suradnja odvija se kontinuirano, dugi niz godina, od završetka prijelaznog razdoblja. No ona se ostvaruje, uglavnom, na neformalnoj razini, na području stručnog osposobljavanja budućih vjeroučitelja tijekom studija te stručnog usavršavanja vjeroučitelja, zaposlenika u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

Na katoličkim bogoslovnim fakultetima u okviru Integriranog diplomskog filozofsko-teološkog te Preddiplomskog i Diplomskog teološko-katehetskog

²⁷⁹ Usp. Nevenka LONČARIĆ JELAČIĆ, M. ŠIMUNOVIĆ (prir.), *Upute za vjeroučitelje mentore i savjetnike i školske nadzornike/savjetnike. Materijal za profesionalni vodič*, Zagreb, 2002., str. 73. – 97.

²⁸⁰ To su: Dalibor Adžić, Gordana Barudžija, Sabina Marunčić, Ankica Mlinarić i Tomislav Tomasić.

²⁸¹ Više u prvom dijelu rada u poglavlju 1.2.2. *Prema školi kao mjestu cjelovitog odgoja i obrazovanja*.

studijskog programa izvode se različiti katehetski kolegiji s vježbama koji se, osim na Fakultetu, izvode i u vježbaonicama za nastavni predmet Katolički vjeronauk, odnosno metodiku vjeronaučne nastave.²⁸² Na prijedlog Agencije za odgoj i obrazovanje i katoličkih bogoslovnih fakulteta, Ministarstvo znanosti i obrazovanja imenuje određeni broj osnovnih i srednjih škola vježbaonicama za nastavu Katoličkog vjeronauka, a vjeroučitelje zaposlene u tim školama učilišnim mentorima.

Uz inicijalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika, važno je i njihovo kontinuirano stručno usavršavanje koje ih, u skladu s načelom cjeloživotnog učenja, treba trajno i sustavno usmjeravati, snažiti i poticati u usvajanju novih znanja, vještina i stavova, u okviru njihovog profesionalnog razvoja.²⁸³ Stoga je drugo važno područje suradnje Agencije i nad/biskupijskih katehetskih ureda projekt trajne izobrazbe vjeroučitelja u kojemu redovito sudjeluju sveučilišni nastavnici katoličkih bogoslovnih fakulteta kao predavači.

Zbog važnosti institucionalnog povezivanja svih dionika u odgojno-obrazovnom procesu, Agencija za odgoj i obrazovanje sklopila je niz sporazuma o suradnji s različitim ustanovama.²⁸⁴ Zahvaljujući takvoj suradnji sve uključene institucije mogu lakše, kvalitetnije i transparentnije ispunjavati svoje zadaće u razvoju i provedbi programa stručnog usavršavanja u području odgoja i obrazovanja te pokretati zajedničke aktivnosti s ciljem unaprjeđenja kvalitete obrazovanja, od predškolske do srednjoškolske razine.

S tim u vezi, važno je istaknuti da bi se područje suradnje Agencije za odgoj i obrazovanje, nad/biskupijskih katehetskih ureda i katoličkih bogoslovnih fakulteta moglo proširiti, primjerice, izradom zajedničkih programa cjeloživotnog obrazovanja vjeroučitelja,²⁸⁵ organizacijom dodatnih zajedničkih edukacija

²⁸² „Škola i učenički dom može biti vježbaonica za studente koji se pripremaju za odgojno-obrazovni rad s učenicima. Uvjete, način rada, kriterije financiranja te raspored vježbaonica, propisuje ministar na prijedlog visokih učilišta koji pripremaju studente za odgojno-obrazovni rad s učenicima“, usp. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 41.

²⁸³ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA RH, *Nove boje znanja. Strategija...*, str. 25.

²⁸⁴ Usp. <https://www.azoo.hr/o-nama/sporazumi-o-suradnji/>, (5. 1. 2022.).

²⁸⁵ Primjer uspješne suradnje Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu i Agencije za odgoj i obrazovanje na području cjeloživotnog obrazovanja vjeroučitelja od 2015. do 2021. godine je organizacija međunarodnih seminara iz *Tematski centrirane interakcije (TCI) prema Ruth Cohn*, usp. <https://www.kbf.unist.hr/hr/studiji/cjelozivotno-ucenje/tematski-centrirana-interakcija>, (5. 1. 2022.).

stručnjaka u odgoju i obrazovanju, razmjenom odgojno-obrazovnih stručnjaka radi zajedničkog poučavanja i razmjene iskustva, izdavanjem i razmjenom stručnih publikacija, razmjenom iskustava i informacija o stručnim programima, istraživanje i usavršavanje metoda učenja i tehnikama koje se koriste u procesima poučavanja te ostalim oblicima suradnje od zajedničkog interesa.

2.2.3. *Razine stručnog usavršavanja vjeroučitelja*

Stručno usavršavanje ili cjeloživotno obrazovanje nužnost je svakog zvanja i zanimanja pa tako i učiteljskog jer nijedan program, koliko god bio dobar i kvalitetan, ne može u potpunosti osposobiti svoje polaznike svim potrebnim znanjima, vještinama i vrijednostima za njihovu buduću profesionalnu karijeru.²⁸⁶ Stručno usavršavanje vjeroučitelja njihovo je „temeljno pravo i dužnost“²⁸⁷ i „jedan je od osnovnih uvjeta za kvalitetan vjeronauk“.²⁸⁸ Stoga su vjeroučitelji dužni redovito sudjelovati u stručnom usavršavanju kako bi mogli ispuniti svoj vjeroučiteljski poziv i poslanje.²⁸⁹

Osim toga, stručno usavršavanje svih odgojno-obrazovnih djelatnika, pa tako i vjeroučitelja, definirano je zakonima i propisima na području odgoja i obrazovanja.²⁹⁰ Poštujući dvostruku nadležnost nad vjeronaukom, nad/biskupijski katehetski uredi u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje planiraju i provode stručno usavršavanje vjeroučitelja na međuškolskoj i nad/biskupijskoj razini (županijska stručna vijeća i nad/biskupijski stručni skupovi). Stručno usavršavanje na državnoj razini planira i provodi Nacionalni katehetski ured HBK, također, u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje (katehetske škole).

²⁸⁶ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI OBRAZOVANJA I SPORTA, *Nove boje znanja. Strategija...*, str. 25. – 30.

²⁸⁷ NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, (1998.), str. 62.

²⁸⁸ NSP, br. 24.

²⁸⁹ Jedan od prioriteta kateheze je briga za formaciju kateheta u kršćanskoj zajednici kao učitelja, odgojitelja i svjedoka, usp. DK, br. 130 – 156.

²⁹⁰ Usp. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 115.; *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*, čl. 4.; *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, Narodne novine, 63/08 i 90/10, čl. 18.; *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*, Narodne novine, 68/19, 60/20 i 32/21, čl. 5., 6. i 7.

Osim toga, vjeroučitelji mogu sudjelovati i u programima e-učenja koje nudi Agencija za odgoj i obrazovanje. U okviru projekta *Poboljšanje kvalitete stručnoga usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*²⁹¹ izrađeno je pet interdisciplinarnih programa e-učenja koji su namijenjeni svim odgojno-obrazovnim djelatnicima: *Vrednovanje učeničkih postignuća, Individualizacija u odgojno-obrazovnom procesu, Strategije učenja i poučavanja, Izazovi mentorstva i Putem profesionalnog razvoja*.²⁹² Teme ovih programa izabrane su na temelju potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za stručnim usavršavanjem,²⁹³ a njihovo kontinuirano provođenje i evaluacija svjedoče da za njih postoji veliki interes. Uz navedene programe izrađena su još dva programa e-učenja od kojih je jedan, također, interdisciplinarni *Učenje i življenje Pestalozzi vrijednosti i načela u odgoju i obrazovanju*,²⁹⁴ a drugi pod nazivom *Tumačenje biblijskih tekstova i Katolički vjeronauk*,²⁹⁵ namijenjen je isključivo vjeroučiteljima.

Izbor tema na svim razinama stručnog usavršavanja programski se usklađuje sa zakonskim propisima o stručnom usavršavanju koji podrazumijevaju „usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama“.²⁹⁶

Standardizirani postupak realizacije svih stručnih skupova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje uključuje još i informacije o održavanju

²⁹¹ Ovaj projekt provodio se u Agenciji za odgoj i obrazovanje od 2012. do 2014. godine, a financiran je sredstvima iz Europske unije (IPA komponenta IV. – razvoj ljudskih potencijala 2007. – 2009.).

²⁹² Usp. AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014. – 2020.*, Zagreb, 2014., str. 34., dostupno na: <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20strucnog%20usavršavanja.pdf>, (5. 1. 2022.).

²⁹³ Usp. AZOO, *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno obrazovnih radnika*, Zagreb, 2013., str. 34.; dostupno na: <https://www.nszssh.hr/pdf/ANALIZA%20POSTOJECEG%20AZOO%20SUSTAVA%20STRUCNOG%20USAVRSAVANJA%20NASTAVNIKA.pdf>, (5. 1. 2022.).

²⁹⁴ Usp. <https://www.azoo.hr/strucni-skupovi-arhiva/program-e-uenja-uenje-i-ivljenje-pestalozzi-vrijednosti-i-naela-u-odgoju-i-obrazovanju-20/>, (5. 1. 2022.).

²⁹⁵ Usp. <https://www.azoo.hr/strucni-skupovi-arhiva/tumacenje-biblijskih-tekstova-i-katolicki-vjeronauk/>, (5. 1. 2022.).

²⁹⁶ Usp. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 115., st. 2.

određenog stručnog skupa koje se od 1999./2000. školske godine objavljuju u Katalogu stručnih usavršavanja na mrežnim stranicama Agencije,²⁹⁷ zatim prijavu preko elektroničke aplikacije,²⁹⁸ evidenciju nazočnosti i evaluaciju stručnog skupa. Sve razine stručnog usavršavanja za vjeroučitelje planiraju se u nenastavne radne dane i subotom.

2.2.3.1. Županijska stručna vijeća

Prema kaskadnom modelu stručnog usavršavanja,²⁹⁹ županijska stručna vijeća (dalje ŽSV) prva su razina stručnog usavršavanja koju organizira i provodi Agencija za odgoj i obrazovanje u suradnji s nadležnim nad/biskupijskim katehetskim uredima. Cilj ove međuškolske razine stručnog usavršavanja jest unaprjeđivanje stručne suradnje i komunikacije među vjeroučiteljima te međusobna razmjena znanja i iskustva o temama koje unaprjeđuju izvođenje vjeronaučne nastave i poučavanje učenika.

Stručno usavršavanje vjeroučitelja na međuškolskoj razini započelo je 2002./2003. školske godine uspostavljanjem županijski stručnih vijeća za osnovne i srednje škole. Županijska stručna vijeća obuhvaćaju, u prosjeku, pedesetak vjeroučitelja. Važnu ulogu u stručnom usavršavanju na međuškolskoj razini imaju vjeroučitelji voditelji ŽSV-a koje Agencija za odgoj i obrazovanje, na prijedlog katehetskih ureda, imenuje na razdoblje od dvije godine, s mogućnošću višekratnog produžavanja.

Za voditelje ŽSV-a predlažu se najčešće vjeroučitelji promaknuti u zvanja mentora i savjetnika koji su spremni svoje iskustvo i stručnost koristiti u edukaciji ostalih vjeroučitelja. Voditelji ŽSV-a imaju obvezu izraditi godišnji plan i program rada ŽSV-a i programski ga uskladiti s Katehetskim uredom i Agencijom za odgoj i obrazovanje, organizirati najmanje tri radna susreta tijekom jedne školske godine

²⁹⁷ Usp. <https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/katalog-strucnih-skupova/>, (5. 1. 2022.).

²⁹⁸ Usp. <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).

²⁹⁹ Usp. AZOO, *Strategija stručnog usavršavanja...*, str. 16.

u trajanju od tri do četiri sata te napisati detaljno izvješće o radu ŽSV-a u protekloj godini i dostaviti ga navedenim nadležnim institucijama.³⁰⁰

Nositelji tema na stručnim susretima ŽSV-a najčešće su sami voditelji i članovi pojedinih vijeća, a kao predavači povremeno sudjeluju i savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje, ali i drugi stručnjaci iz različitih područja, najčešće iz lokalne sredine. Teme koje se obrađuju vrlo su konkretne i primjenjive u praksi, primjerice, analiza godišnjih izvedbenih kurikula, tematskih planova, izrada nastavnih priprema, analiza udžbenika, radnih bilježnica, radnih listića i drugog didaktičkog materijala, izrada instrumenata i kriterija vrednovanja, zatim, predstavljanje primjera dobre prakse, uspostavljanje suradnje s institucijama iz lokalne zajednice, pokretanje različitih inicijativa i dogovora.³⁰¹

U skladu s navedenim temama, najzastupljeniji oblici rada su pedagoške i iskustvene radionice koje voditelji ŽSV-a organiziraju u školi sjedištu vijeća i terenska nastava koja uključuje posjet različitim vjerskim i kulturnim institucijama kao što su muzeji, galerije, arheološki lokaliteti, crkve, samostani te bogomolje drugih vjerskih zajednica.

2.2.3.2. Nad/biskupijski stručni skupovi

Godišnji plan i program stručnog usavršavanja za vjeroučitelje na nad/biskupijskoj razini sastoji se, uglavnom, od dva stručna skupa u trajanju od šest sati. Programi ove razine stručnog usavršavanja temelje se na potrebama vjeroučitelja, aktualnosti pojedinih tema, ali i na smjernicama, odnosno projektima aktualne obrazovne politike, odnosno nadležnog ministarstva.³⁰² Stručni skupovi na nad/biskupijskoj razini programiraju se, ostvaruju i provode u suorganizaciji nadležnih nad/biskupijskih katehetskih ureda i Agencije za odgoj i obrazovanje.

Tijekom proteklih dvadesetak godina vjeroučitelji su imali priliku stjecati i razvijati kompetencije iz različitih područja: teološkog, psihološko-pedagoškog, didaktičko-metodičkog i komunikacijskog. Izvođači programa stručnog

³⁰⁰ Usp. AZOO, *Procedura o postupku i uvjetima imenovanja i razrješenja te popis poslova voditelja županijskih stručnih vijeća i kriteriji formiranja županijskih stručnih vijeća*, čl. 11., dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/2024/07/procedura-ZSV.pdf>, (1. 7. 2024.).

³⁰¹ Usp. Arhiv stručnog usavršavanja, dostupno na: <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).

³⁰² Usp. AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Strategija stručnog usavršavanja...*, str. 17.

usavršavanja ugledni su znanstvenici humanističkog područja s visokoškolskih ustanova i drugih institucija koje se primarno bave pitanjima odgoja i obrazovanja te stručni suradnici i vjeroučitelji praktičari.³⁰³

Nadbiskupijski (županijski) stručni skupovi središnji su događaji u profesionalnom životu i radu nad/biskupijskih katehetskih ureda i vjeroučitelja. Stručni skupovi na nad/biskupijskoj razini koncipirani su od plenarnih predavanja, tematskih rasprava i pedagoških radionica. U prvom dijelu stručnog skupa, uglavnom, dominiraju plenarna predavanja kojima istaknuti predavači pokušavaju odgovoriti na zadanu temu stručnog skupa s različitih aspekata. Potom slijedi tematska rasprava, tj. prilika za iznošenje osobnih promišljanja, sučeljavanje stavova ili traženje određenih pojašnjenja. U drugom dijelu stručnog skupa izabrana tema konkretizira se u pedagoškim radionicama, iskustvenim skupinama ili okruglim stolovima.

Osim stručnog usavršavanja, stručni skupovi izvrsna su prigoda za međusobno susretanje, razmjenu profesionalnog iskustva i osnaživanje vjeroučitelja koji se svakodnevno susreću s različitim izazovima u odgojno-obrazovnom radu. Stoga je redovito sudjelovanje u stručnom usavršavanju ne samo obveza, nego i potreba svih vjeroučitelja.

2.2.3.3. Državni stručni skupovi

Nakon završetka prijelaznog razdoblja od uvođenja vjeronauka u školski sustav i potrebe prilagodbe stručnog usavršavanja vjeroučitelja zahtjevima resornog ministarstva, katehetske škole, tj. stručni skupovi kateheta i katehistica na nacionalnoj razini koji su se od 1971. godine redovito održavali u Crkvi u Hrvata,³⁰⁴ doživjele su značajan preustroj. Na temelju zaključaka Vijeća za katehizaciju HBK, od 23. ožujka 2001. godine, predložen je novi koncept katehetskih škola za pojedina vjeronaučna područja: predškolski odgoj, osnovnu

³⁰³ Usp. Arhiv stručnog usavršavanja, dostupno na: <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).

³⁰⁴ Usp. Tonći TRSTENJAK, *Katehetske inicijative hrvatskih isusovaca u Zagrebu u drugoj polovici XX. stoljeća*, u: *Obnovljeni život*, 64 (2009.), 3., str. 342.

školu (dva do tri puta godišnje), srednju školu, osobe s poteškoćama u razvoju i župnu katehezu.³⁰⁵

Iz pregleda tema katehetskkih ljetnih škola može se zaključiti da su organizatori ove razine stručnog usavršavanja na prvom mjestu posvećivali pozornost temama vezanim za suvremenost i unaprjeđivanje vjeronaučne nastave, razvoj profesionalnih kompetencija vjeroučitelja te suvremenim metodičkim temama, ali i aktualnim teološkim temama.³⁰⁶

Na državnim stručnim skupovima izmjenjuju se, kao i na nadbiskupijskoj razini, različiti oblici rada: plenarna predavanja i rasprave te pedagoške i iskustvene radionice, ali i primjeri dobre prakse, okrugli stolovi te prigodni kulturni programi. Sukladno tomu, na katehetskim su ljetnim školama uz, razumljivo, najveći broj teologa, gostovali kao predavači ili voditelji radionica istaknuti znanstvenici i stručnjaci raznih profila, od sveučilišnih nastavnika do pedagoških djelatnika, psihologa, socijalnih radnika, i učitelja različitih nastavnih predmeta.³⁰⁷

Osim toga, trajna izobrazba vjeroučitelja posljednjih nekoliko godina usmjerena je i na organiziranje susreta s dramskim umjetnicima, kazališnim centrima, književnicima i pjesnicima te drugim glazbenim i kulturnim umjetnicima kojima je cilj učiniti Crkvu na ovim prostorima dijelom kulturnog dijaloga koji na poseban način artikulira probleme društva i čovjeka općenito.³⁰⁸

Prema evaluacijama sudionika, katehetske ljetne škole ocijenjene su visokim ocjenama ne samo zbog kvalitetnoga programa, izbora aktualnih tema, interdisciplinarnoga pristupa ili raznovrsnih oblika rada, nego osobito zbog pedagoških i/ili iskustvenih radionica koje vjeroučitelji smatraju najkorisnijim dijelom katehetskkih ljetnih škola jer u njima imaju priliku izraditi konkretan

³⁰⁵ Usp. VIJEĆE ZA KATEHIZACIJU HBK, *Smjernice i zaključci sa sjednice Vijeća HBK za katehizaciju*, u: *Katehetski glasnik*, 3 (2001.), 1., str. 9. – 10.

³⁰⁶ Usp. Arhiv stručnog usavršavanja, dostupno na: <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).

³⁰⁷ Usp. I. PAŽIN, *Vjeronauk u školi u društvenom i religijskom kontekstu*, str. 37.

³⁰⁸ Usp. T. MATULIĆ, *Evangelizacijski izazov moderne kulture i promicanje kulturnog napretka (I.). Pokušaj sustavnog teološkog vrednovanja kulture u „Gaudium et spes“ (53. – 62.)*, u: *Crkva u svijetu*, 41 (2006.), 2., str. 193. – 214.; T. MATULIĆ, *Evangelizacijski izazov moderne kulture i promicanje kulturnog napretka (II.). Pokušaj sustavnog teološkog vrednovanja kulture u „Gaudium et spes“ (53. – 62.)*, u: *Crkva u svijetu*, 41 (2006.), 3., str. 301. – 324.

didaktički materijal i razmijeniti ga s kolegama iz raznih dijelova Republike Hrvatske.³⁰⁹

Broj vjeroučitelja koji sudjeluju u radu ovih stručnih skupova na državnoj razini kreće se, otprilike, od 350 do 400, a prema prijavama sudionika može se reći da veći dio njih redovito posjećuje ovaj skup svake godine.³¹⁰ Tako katehetske škole zbog svoje kvalitete i prepoznatljivosti postaju povlašteno mjesto druženja, suradnje i učenja što predstavlja ujedno i jedan od prvih uvjeta za kvalitetan rad vjeroučitelja.

2.2.4. Duhovno-vjerničko usavršavanje vjeroučitelja

Osim navedenog stručnog usavršavanja od međuškolske do državne razine koje je izravno povezano s dimenzijom *znati i znati činiti*, nad/biskupijski katehetski uredi osobitu pozornost posvećuju duhovno-vjerničkom³¹¹ usavršavanju vjeroučitelja, tj. dimenziji *biti i znati biti s* koja zauzima prvo mjesto u ukupnoj formaciji i osposobljenosti vjeroučitelja.

Služba vjeroučitelja u zajednici koja je po svom podrijetlu uvijek dar Duha Svetoga Crkvi uključuje zahtjev za snažnom duhovnošću. Riječ je o osposobljenosti temeljne duhovnosti koja obilježava život svakog krštenika.³¹² Stoga, crkveni dokumenti ističu duhovnu i apostolsku fizionomiju vjeroučitelja, savjetuju asketske kvalitete, kreposti i unutarnje stavove kako bi njihova vjera bila što vjerodostojnija.³¹³

Budući da je čovjek jedinstveno biće i može se samo u teoretskom smislu razdvajati na različite dimenzije, tako i stručno usavršavanje vjeroučitelja možemo samo teoretski razvrstati na stručno i duhovno-vjerničko jer „istinska formacija nadasve krijepi duhovnost samog katehete, kako bi njegovo djelovanje doista

³⁰⁹ Usp. Arhiv stručnog usavršavanja, dostupno na: <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).

³¹⁰ Usp. *Isto*.

³¹¹ Duhovnost ne treba krivo tumačiti kao „čisti duh“, u protutjelesnom i protuosjetilnom smislu. Duhovnost se odnosi na cijelog čovjeka, „s tijelom i životom“, kako kaže Stari zavjet. Duhovnost znači biti pokretan Duhom Božjim jer „Svi koje vodi Duh Božji sinovi su Božji“ (Rim 8, 14), usp. Günter STACHEL, *Duhovnost*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 158.

³¹² Usp. Gaetano GATTI, *Duhovnost vjeroučitelja*, u: *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, str. 162.

³¹³ Usp. SVETI ZBOR ZA KLERIKE, *Opći katehetski direktorij*, br. 114., Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1972., [dalje: OKD]; EN 75., 76., 77. i 80.; CT 6., 9., 72., 56. i 62.

proisteklo iz svjedočanstva njegova života. Svaka katehetska tema koju poučava na prvom mjestu mora krijeviti vjeru samog katehete“.³¹⁴ Direktorij za katehezu navodi potrebu misionarske i evangelizirajuće duhovnosti.³¹⁵ Takva duhovnost, shvaćena kao susret s drugima, zalaganje u svijetu i velika ljubav prema evangelizaciji, hrani život vjeroučitelja i štiti od individualizma, krize identiteta i slabljenja žara.³¹⁶

Duhovno-vjernačka dimenzija je izravno ili neizravno uključena u sve oblike usavršavanja vjeroučitelja.³¹⁷ Na prvom mjestu, sva stručna usavršavanja od međuškolske do državne razine, protkana su duhovno-vjernačkom dimenzijom koja se očituje u izboru tema, predavača i pristupu obradi izabrane teme. Osim toga, svaki stručni skup uključuje u uvodnom i završnom dijelu molitvu, a na višednevnim stručnim skupovima i slavljenje sv. mise.

No duhovno-vjernačka dimenzija vjeroučitelja njeguje se i na izravan način – ponudom duhovnih sadržaja. To su na prvom mjestu duhovne obnove i duhovne vježbe za vjeroučitelje. Osim toga, na početku svake nove nastavne godine nad/biskupijski katehetski uredi organiziraju sv. misu i zaziv Duha Svetoga ne samo za vjeroučitelje i odgojitelje u vjeri, nego za sve odgojno-obrazovne djelatnike u osnovnim i srednjim školama. Također, na početku nove nastavne godine, nad/biskupijski katehetski uredi organiziraju sv. mise za učenike srednjih škola i njihove vjeroučitelje, a na kraju nastavne godine u mnogim biskupijama organizira se susret maturanata.

Uz to, u okviru godišnjeg plana i programa rada, nad/biskupijski katehetski uredi redovito organiziraju i jedan jednodnevni ili dvodnevni izlet za vjeroučitelje koji je ne samo prigoda za upoznavanje kulturno-povijesnih znamenitosti, nego i izvrsna prilika za jačanje komunikacijske dimenzije vjeroučitelja, dimenzije *znati*

³¹⁴ DK, br. 139, prema ODK, br. 239.

³¹⁵ Usp. DK, br. 135.

³¹⁶ Usp. *Isto*.

³¹⁷ O duhovnosti vjeroučitelja više vidi u: J. GARMAZ, Kristina VUKUŠIĆ, *Neke značajke vjeroučiteljeve duhovnosti*, u *Služba Božja* 55, (2015.), 1, str. 90. – 92.; K. A. JURIC, *Duhovnost vjeroučitelja laika u Hrvatskoj*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015., str. 175. – 195.; K. A. JURIC, *Duhovno vodstvo – istinska potreba duhovnog rasta vjeroučitelja*, *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.), 4., str. 767. – 787.; K. A. JURIC, *Vjeroučitelji i vjeroučiteljice na nekim izvorima sakramentalne duhovnosti*, *Crkva u svijetu* 56 (2021.), 4., 567. – 590.

živjeti zajedno,³¹⁸ ali i obogaćivanje duhovnog iskustva vjeroučitelja. Osim izleta, nad/biskupijski katehetski uredi povremeno organiziraju i hodočašća vjeroučitelja.

³¹⁸ Usp. Jacques DELORS i dr., *Učenje blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb, 1998., str. 96.; DK, br. 136.

3. KOMPETENCIJE

Posljednjih dvadesetak godina pojam *kompetencija* učestalo se koristi kako u pedagoškoj literaturi, tako i u reformskim inicijativama koje provode obrazovne politike na svim razinama i stupnjevima obrazovanja. Kompetencije zauzimaju važnu ulogu u definiranju kurikula i vrednovanju odgojno-obrazovnih ishoda. Tako je, primjerice, u kurikulumima obveznog obrazovanja u većini zemalja Europske unije eksplicitno naveden razvoj ključnih kompetencija.³¹⁹ U srednjem i visokom obrazovanju kompetencije su, također, postale središnji pojam,³²⁰ a sve češće čine osnovu internacionalnih³²¹ i nacionalnih okvira kvalifikacija.³²²

Promoviranju kompetencijskog pristupa osobito je pridonio Program za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika (engl. *Programme for International Student Assessment – PISA*) koji provodi Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (engl. *Organization for Economic Cooperation and Development – OECD*).³²³ Navedeni program usmjeren je na procjenu čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti šesnaestogodišnjaka kao ključnih životnih kompetencija. Kompetencije se, također, nalaze u središtu ideje o cjeloživotnom

³¹⁹ Riječ je o osam ključnih kompetencija: komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje, usp. EURYDICE, *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, Brussels, 2002., str. 39. – 136.; dostupno na http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503, (29. 12. 2021.).

³²⁰ Usp. V. VIZEK VIDOVIĆ, *Model razvoja kurikulumuma usmjerenog na kompetencije*, u: V. VIZEK VIDOVIĆ (ur.), *Planiranje kurikulumuma usmjerenog na kompetencije, u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2009., str. 37.

³²¹ Europski kvalifikacijski okvir je okvir s osam razina koji se temelji na ishodima učenja za sve vrste kvalifikacija te omogućuje razumijevanje i usporedbu različitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Europski okvir pomaže u poboljšanju transparentnosti, usporedivosti i prenosivosti kvalifikacija te omogućuje usporedbu kvalifikacija iz različitih zemalja i institucija. Usp. <https://europa.eu/europass/hr/european-qualifications-framework-eqf> (28. 12. 2021.).

³²² Hrvatski kvalifikacijski okvir je reformski instrument kojim se uređuje cjelokupni sustav kvalifikacija na svim obrazovnim razinama u Republici Hrvatskoj kroz standarde kvalifikacija temeljene na ishodima učenja i usklađene s potrebama tržišta rada, pojedinca i društva u cjelini. Usp. <http://www.kvalifikacije.hr/> (28. 12. 2021.).

³²³ OECD je naslijedila Organizaciju za europsku ekonomsku suradnju (OEEC) koja je nastala na poticaj SAD-a, a osnovni joj je zadatak bio koordiniranje Marshallova plana za obnovu europskoga gospodarstva nakon Drugog svjetskog rata. OECD je 1997. godine pokrenuo program međunarodnog vrednovanja uspješnosti školskih sustava poznat pod kraticom IMSS (engl. *International Maths and Science Study*), odnosno TIMSS (engl. *Third International Maths and Science Study*), a od 2000. godine provodi PISA projekt.

obrazovanju. Europski parlament i Vijeće Europske unije preporučili su zemljama članicama da podrže razvoj ključnih kompetencija kao dio svojih strategija za cjeloživotno učenje.³²⁴

U obrazovanju i profesionalnom razvoju učitelja pa tako i vjeroučitelja kompetencije, također, zauzimaju sve značajnije mjesto, osobito kad je riječ o uvođenju standardiziranih kompetencija na razini odgojno-obrazovnog sustava.³²⁵ Kompetencijski pristup utječe na stručno usavršavanje i profesionalni razvoj učitelja koji uključuje: inicijalno obrazovanje, uvođenje u odgojno-obrazovni rad, licenciranje, napredovanje u zvanje, stručno usavršavanje te praćenje i vrednovanje rada učitelja. Kao instrument podrške za razvoj nacionalnih obrazovnih politika na području profesionalnog razvoja učitelja, Europska komisija predložila je zajednički okvir nastavnčkih kompetencija i kvalifikacija.³²⁶ Projekt koji se provodi na više od 150 europskih sveučilišta *Tuning educational structures in Europe*³²⁷, između ostalog, ima za cilj usuglasiti kompetencije i obrazovne ishode vezane za inicijalno obrazovanje učitelja.

Budući da raznovrsne kompetencije danas zauzimaju središnje mjesto u učiteljskoj profesiji, kako tijekom inicijalnog obrazovanja, tako i tijekom stručnog usavršavanja, važno je promišljati o mogućnostima, ali i o ograničenjima kompetencijskog modela obrazovanja, odnosno istražiti koliko kompetencijski model pridonosi profesionalnom razvoju učitelja. No prije toga potrebno je

³²⁴ Usp. EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC), u: Official Journal of the European Union, L394/10., str. 1. – 2., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, (17.12. 2020.).

³²⁵ Usp. NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Nav. djelo*, str. 3. – 14.

³²⁶ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels, 2005., str. 3. – 5., dostupno na: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>, (29. 12. 2021.).

³²⁷ Julia GONZÁLEZ, Robert WAGENAAR, *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process – An introduction, 2nd Edition*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2008., dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/AppData/Local/Temp/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE-1.pdf, (29. 12. 2021.). Prema navedenim autorima kompetencije su podijeljene na: generičke i opće (prenosive u različita područja rada) i područno-specifične ili profesionalne (svojevrsne određenoj disciplini ili struci). Nadalje, generičke kompetencije se dijele na: instrumentalne, interpersonalne i sustavne, a područno-specifične, primjerice, u odgoju i obrazovanju na: područno-specifične u odgoju i obrazovanju te područno-specifične u poučavanju.

razjasniti pojam *kompetencija* te definirati učiteljske, odnosno vjeroučiteljske kompetencije.

3.1. Što su kompetencije?

Pregledom domaće i strane literature možemo zaključiti da nema jednoznačnog određenja pojma *kompetencija*. Mnogi stručnjaci iz područja sociologije, obrazovanja, filozofije, psihologije i ekonomije pokušali su definirati taj pojam, no njihovi napori ostali su obilježeni obrazovnim, kulturnim, jezičnim i političkim kontekstom kojem su pripadali. Moglo bi se reći da postoji toliko definicija kompetencija koliko, otprilike, postoji autora koji se bave istraživanjem na tom području.

Budući da je riječ o složenom pojmu koji u znanosti nije precizno određen, najprije donosimo pojmovno određenje i glavna obilježja pojma „kompetencija“, zatim ćemo pokušati definirati kompetencije, te kratko prikazati teorijske pristupe kompetencijama.

3.1.1. Pojmovno određenje i glavna obilježja „kompetencija“

U rječnicima hrvatskog jezika, kao i u Rječniku stranih riječi, riječ *kompetencija* (lat. *competere*) je protumačena kao „nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; područje u kome neka osoba posjeduje znanja i iskustva“.³²⁸ U hrvatski stručni rječnik na području obrazovanja riječ *kompetencija* dolazi iz engleskog jezika. Dok se u hrvatskom jeziku koristi samo jedan pojam – kompetencija, u engleskom jeziku razlikuju se dvije inačice – *competency* i *competence*. *Competency* se odnosi na područje u kojem je netko

³²⁸ Vladimir ANIĆ, *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi Liber, Zagreb, 2000., str. 423.; Ivo PRANJKOVIĆ, *Rječnik hrvatskog jezika*, Leksikografski zavod Miroslava Krležje i Školska knjiga, Zagreb, 2000., str. 472.; Bratoljub KLAIĆ, *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*, Školska knjiga, Zagreb, 2007., str. 715.

stručno osposobljen, dok se *competence* odnosi na sposobnost da se nešto učini, obično na osnovnoj ili prihvatljivoj razini.³²⁹

U hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam *kompetencija* objašnjen je kao „osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način“.³³⁰ Pedagogija kao znanost ne objašnjava pojam *kompetencija* kao izvorni pedagojski pojam. Naime, „kompetencija se u pedagojskoj perspektivi kao *pedagoška* kompetencija razmatrala kao pojam, ali se sam pojam kompetencije nije razmatrao kao *pedagojski* pojam.“³³¹ Umjesto pojma *kompetencija* u pedagogiji se koriste pojmovi kao što su, primjerice, vještine, umijeća, raspoloživost za djelovanje itd.³³²

Jedno od glavnih obilježja pojma *kompetencija* koje ističu mnogi autori je praktična primjenjivost, tj. funkcionalnost kompetencija. Prema Weinertu, kompetencije su skup kognitivnih, motivacijskih, moralnih i socijalnih vještina koje su pojedincu dostupne i koje su mu potrebne za uspješno ovladavanje različitih zahtjeva, problema i ciljeva.³³³ J. F. Perret naglašava kontekstualni karakter kompetencija koji je povezan s njezinom praktičnom primjenjivošću, budući da se kompetencija ne može izolirati od okruženja u kojem se primjenjuje.³³⁴ Formulacije kao što su: „sposobnost prikupljanja relevantnih informacija“, „sposobnost rada u timu“, „sposobnost osmišljavanja novih rješenja“, koriste se iz praktičnih razloga jer su, prema J. F. Perretu, važne za samu definiciju kompetencija, iako ne ukazuju na kontekst u kojem se primjenjuju.³³⁵

³²⁹ Usp. <https://writingexplained.org/competence-vs-competency-difference>, (11. 12. 2020.); Usp. Martin UBANI, *What characterises the competent RE teacher? Finnish student teachers' perceptions at the beginning of their pedagogical training*, u: *British Journal of Religious Education*, 34 (2012.) 1, str. 38.

³³⁰ Antun MIJATOVIĆ, *Leksikon temeljnih pedagojskih pojmova*, Edip, Zagreb, 2000., str. 158.

³³¹ M. PALEKČIĆ, *Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva*, Pedagojska istraživanja 11 (2014.), 1., str. 14.

³³² Usp. *Isto*.

³³³ Usp. Franz Emanuel WEINERT, *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, u: D. S. RYCHENI, L. H.SALGANIK (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, 2001., str. 45. – 65.

³³⁴ Usp. Jean-Francois PERRET, *Introductory notes*, u: Walo HUTMACHER (ur.), *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1997., str. 44., dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>, (29. 12. 2021.).

³³⁵ Usp. *Isto*, str. 45.

Razina složenosti zadataka na koji odgovara određena kompetencija je jedan od njenih važnijih aspekata jer, prema Rychen i Salganik, o kompetencijama se može govoriti samo u okviru složenih situacija ili zadataka.³³⁶ Coolahan smatra da su neke kompetencije rutinskog karaktera i da se mogu steći praksom ili navikom uz vrlo malo promišljanja ili teorije, dok složenije kompetencije zahtijevaju razumijevanje, uvid i kultiviranu svjesnost.³³⁷ Stoga, možemo reći da su kompetencije povezane s unutarnjim potencijalima osobe, a o njima zaključujemo, uglavnom, na temelju njihovog iskazivanja u određenim situacijama.

U dokumentu OECD-a vezanom za definiranje i izbor ključnih kompetencija potrebnih za život u suvremenom društvu osobito se ističe refleksivnost „kao srce ključnih kompetencija“.³³⁸ Refleksivnost podrazumijeva korištenje metakognitivnih vještina, kreativnosti, kritičkog mišljenja, inicijative, rješavanja problema, procjene rizika što od osobe zahtijeva određenu razinu društvene zrelosti koja joj omogućuje određeni odmak od društvenih pritisaka, zauzimanje različitih perspektiva, donošenje neovisnih procjena i preuzimanje odgovornosti za svoje postupke.³³⁹ Upravo tu dimenziju naglašava i novi *Direktorij za katehezu* koji dimenziju *biti* proširuje i naziva *biti i znati kako biti* s ističući tako da je osobni identitet uvijek i relacijski identitet.³⁴⁰

3.1.2. Definiranje pojma „kompetencija“

U definiranju pojma *kompetencija* mnogi se hrvatski autori oslanjaju na znanstveni doprinos stranih autora. Tako, primjerice, Hrvatić i Piršl, prema Ćatić, koriste definiciju koju navode Poole, Nielsen, Horrigan i Langan-Fox, prema kojoj kompetencija predstavlja „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i

³³⁶ Usp. D. S. RYCHEN, L. SALGANIK, *DeSeCo Symposium...*, str. 6.; usp. OECD, *The definition and selection of key competencies, Executive Summary*, 2005., str. 4., dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, (29. 12. 2021.).

³³⁷ John COOLAHAN, *Competencies and knowledge*, u: W. HUTMACHER (ur.), *Key Competencies for Europe...*, str. 26.

³³⁸ OECD, *The definition and selection of key competencies...*, str. 8.

³³⁹ Usp. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*, str. 431.; Jan WOPPOWA, *Konfessionsbezogene Differenzsensibilität im Religionsunterricht für alle: Analysen – Interpretationen – Empfehlungen*, Paderborn, 2022., str. 37., dostupno na: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-40827>, (22. 2. 2024.)

³⁴⁰ Usp. DK, br. 136.

osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji“.³⁴¹

Palekčić, prema Ćatić, preuzima Weinertovu definiciju kompetencije prema kojoj su kompetencije „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“.³⁴² Palekčić, također, prema Ćatić, navodi i Freyevu definiciju kompetencije prema kojoj su kompetencije „snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca“.³⁴³

Perrenoud, prema Ćatić, definira kompetencije kao „sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije znanjem ograničena“.³⁴⁴ Ovu definiciju prihvaća Razdevšek-Pučko, prema Ćatić, za definiranje učiteljskih kompetencija jer je smatra dovoljno širokom i, stoga, primjerenom za opisivanje zahtijeva koje pred učitelje stavlja suvremena škola.³⁴⁵ Blažević navodi da je „kod definiranja kompetencija učitelja nužno pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.) te se može govoriti o različitim učiteljskim kompetencija od onih vrlo širokih i općenitih (temeljnih) do vrlo specifičnih i stručnih“.³⁴⁶

Iako različiti autori donose različite definicije kompetencija, svi su suglasni da kompetencije obuhvaćaju kognitivno (spoznajno), psihološko i afektivno područje, odnosno da se odnose na znanje, vještine i stavove koji su primjereni u određenom kontekstu.³⁴⁷ Primjerice, sposobnost komuniciranja na materinskom

³⁴¹ Iva ĆATIĆ, *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*, Pedagogijska istraživanja, 9 (2012.), 1. – 2., str. 176.

³⁴² *Isto*, str. 176. – 177.

³⁴³ *Isto*, str. 177.

³⁴⁴ *Isto*.

³⁴⁵ Usp. *Isto*.

³⁴⁶ Ines BLAŽEVIĆ, *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*, u: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (2016.), br. 6. – 7., str. 121.

³⁴⁷ EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Nav. djelo*, str. 5. – 9.

jeziku je kompetencija koja uključuje znanje jezika, praktične informacijsko-komunikacijske vještine i stav prema onima s kojima se komunicira.³⁴⁸

Problematika kompetencija u obrazovanju nerijetko izazva podjele među stručnjacima koji se njome bave. Scharer, prema Garmaz, kaže da nije protivnik kompetencijskog pristupa ako se o njemu govori u gospodarstvu i strukovnom obrazovanju, odakle kompetencije i potječu. Smatra smislenim raspravljati i o kompetencijama vjeroučitelja u primarnom i permanentnom obrazovanju radi profesionalizacije njihove odgovorne zadaće. No, uvjeren je da će se na ovom području, na zadatke usmjerenih i testovima dokazivih kompetencija, brzo pokazati granice.³⁴⁹

3.1.3. Teorijski pristupi kompetencijama

Babić, prema Ćatić, donosi tri temeljna suvremena teorijska pristupa kompetencijama: bihevioristički (funkcionalni ili akcijski), konstruktivistički i holistički.³⁵⁰

Prema biheviorističkom pristupu, kompetencije se shvaćaju kao „individualne karakteristike pojedinca koje se manifestiraju u akciji, tj. u radnjama koje osoba poduzima kako bi riješila određene vanjske zahtjeve (ispunila kompleksan zadatak ili aktivnost“.³⁵¹ Obilježja biheviorističkog pristupa ima, primjerice, *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje* u kojem se kompetencija definira kao kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih određenom kontekstu.³⁵²

Konstruktivistički pristup kompetenciji ističe socijalnu prirodu kompetencije, budući da pojedinac konstruira svoje kompetencije u socijalnoj interakciji s okolinom. Takvo poimanje kompetencije uključuje tri varijable: ljudi (individualno shvaćanje kompetencije u razradi konkretnog modela

³⁴⁸ OECD, *The definition and selection of key competencies...*, str. 4.

³⁴⁹ Usp. J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*, str. 441.

³⁵⁰ Usp. I. ĆATIĆ, *Nav. djelo*, str. 178.

³⁵¹ *Isto*, str. 178.

³⁵² Usp. EUROPEAN COMMUNITIES, *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2007., str. 3., dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>, (29. 12. 2021.).

kompetencijskog pristupa), ciljevi (svrha u koju će biti korištena definicija kompetencije) i kontekst (organizacijska razina: korisnici definicije, područje djelatnosti te produkt djelatnosti i njihova namjena).³⁵³

Babić, prema Čatić, navodi da se holističko shvaćanje kompetencije odnosi na povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitu izvedbu. Ovaj pristup predstavlja određeni kompromis između konstruktivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama, a obilježava ga holističnost, otvorenost i razvojnost.³⁵⁴

Unatoč različitim polazištima, sva tri navedena pristupa kompetencijama imaju neka zajednička načela na kojima se razvija kompetencijski pristup obrazovanju. To su, primjerice, usredotočenost na ishode učenja, relevantnost za svijet rada, impostiranje ishoda kao vidljivih kompetencija, uporaba odgovarajućih metoda za utvrđivanje kompetencija, stavljanje naglaska na stjecanje kognitivnih i praktičnih vještina te jasnija i prepoznatljivija artikulacija ciljeva.

3.2. Kompetencije učitelja

Kompetencije učitelja Jurčić promatra pod vidom: znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije. Stupanj usvojenih znanja iz didaktike, metodike, kurikuluma, opće pedagogije i nastavnog predmeta kojeg predaje pridonosi osposobljenosti učitelja za spoznaju i razumijevanje vlastitog poziva. Sposobnosti se, za razliku od znanja, stječu u praktičnoj primjeni naučenih teorijskih znanja, poput nastavnog umijeća planiranja, organizacije, kontrole, vođenja i vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. Vrijednosti pomažu učitelju u odabiru odgovarajućeg pedagoškog ponašanja s učenicima ili s roditeljima u određenoj situaciji, ali i odabiru načina ophođenja s drugim ljudima u zbornici i širem društvenom kontekstu. Motivacija, zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu, potiče učitelja na najveća postignuća. Iz navedenog proizlazi da je kompetentan učitelj onaj koji je voljan stjecati nova znanja, razvijati sposobnosti i

³⁵³ Usp. I. ČATIĆ, *Nav. djelo*, str. 178. – 179.

³⁵⁴ Usp. I. ČATIĆ, *Nav. djelo*, str. 179.

prihvaćati demokratske vrijednosti koje upravljaju njegovim ponašanjem u ulozi učitelja.³⁵⁵

Jurčić promatra kompetencije učitelja kroz dvije dimenzije: pedagoška i didaktička. Pedagoška dimenzija uključuje: osobnu, komunikacijsku, analitičku (refleksivnu), socijalnu, emotivnu, interkulturalnu, razvojnu i vještine u rješavanju problema. Didaktičke kompetencije učitelj iskazuje na pet temeljnih područja rada: metodika izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učeničkih postignuća i izgradnja modela odgojnog partnerstva s roditeljima.³⁵⁶

Na temelju empirijskih istraživanja Weinert, Schrader i Helmke te Weinert i Helmke, prema Palekčiću, navode pet područja kompetencija učitelja: sadržajno-predmetne, dijagnostičke, didaktičke, kompetencije vođenja razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti. Kompetencija posredovanja nastavnog sadržaja obuhvaća poznavanje znanstvenog sadržaja određenog nastavnog predmeta i didaktičku strukturiranost tog sadržaja. Dijagnostičke kompetencije odnose se na vještine pomoću kojih je moguće ustanoviti stupanj i vrstu predznanja učenika, napredak u učenju i probleme u postignućima pojedinih učenika, kao i stupanj teškoća različitih zadataka. Didaktičke kompetencije uključuju profesionalne vještine suverenog izbora i primjene različitih formi i oblika nastave u dostizanju različitih pedagoških ciljeva. Kompetencije vođenja razreda odnose se na uspješno oblikovanje nastave bez smetnji i otklanjanje smetnji bez velikih napetosti. Peta kompetencija, koja se ne može spontano steći, je empirijsko istraživanje učinkovitosti koja se mjeri u odnosu na postignuća.³⁵⁷

3.2.1. *Opće kategorije kompetencija učitelja prema dokumentu „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“*

Prema dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, nastava i obrazovanje doprinose ekonomskom i kulturnom

³⁵⁵ Usp. Marko JURČIĆ, *Kompetentnost nastavnika: pedagoške i didaktičke dimenzije*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.), 1., str. 78.

³⁵⁶ Usp. *Isto*, str. 79. – 88.

³⁵⁷ Marko PALEKČIĆ, *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2005.), 2., str. 226.

aspektu društva znanja pa bi ih trebalo promatrati u njihovom društvenom kontekstu. Stoga se u navedenom dokumentu navode tri opće kategorije kompetencija učitelja: surađivati s drugima; raditi sa znanjem, tehnologijom i informacijama te raditi s društvom i u društvu.³⁵⁸

Prema navedenom dokumentu „surađivati s drugima“ odnosi se na rad u profesiji koja bi se trebala temeljiti na vrijednostima socijalne uključenosti i njegovanju potencijala svakog učenika. Učitelji bi trebali poznavati ljudski rast i razvoj te pokazati samopouzdanje u interakciji s drugima. Trebali bi biti osposobljeni surađivati s učenicima kao s pojedincima i podržati ih da se razviju u aktivne članove društva. Također, učitelji bi trebali biti osposobljeni raditi tako da povećavaju kolektivnu inteligenciju učenika te surađivati s kolegama kako bi poboljšali vlastito učenje i poučavanje.³⁵⁹

U dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* kategorija kompetencija „raditi sa znanjem, tehnologijom i informacijama“ podrazumijeva osposobljenost učitelja za rad s različitim vrstama znanja. Obrazovanje i profesionalni razvoj trebali bi ih osposobiti za pristup, analizu, potvrđivanje, promišljanje i prenošenje znanja te učinkovitu uporabu tehnologije. Njihove pedagoške vještine trebale bi im omogućiti izgradnju i vođenje okružja za učenje te zadržavanje intelektualne slobode donošenja odluka o izvođenju obrazovanja. Povjerenje u informacijsko-komunikacijsku tehnologiju trebalo bi im omogućiti njezino učinkovito korištenje i integriranje u učenje i poučavanje, zatim vođenje i podržavanje učenike u mrežama u kojima se informacije mogu pronaći i izgraditi, dobro poznavanje sadržaja predmeta kojeg poučavaju te gledanje na učenje kao na cjeloživotno putovanje. Njihove praktične i teorijske vještine trebale bi im, također, omogućiti učenje iz vlastitih iskustava i prilagođavanje širokog spektra strategija poučavanja i učenja potrebama učenika.³⁶⁰

Nadalje, prema istom dokumentu „rad s društvom i u društvu“ odnosi se na pripremu učenika za globalnu odgovornost u ulozi građana Europske unije. Učitelji bi trebali biti osposobljeni promicati mobilnost i suradnju u Europi te

³⁵⁸ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Nav. djelo*, str. 3.

³⁵⁹ Usp. *Isto*.

³⁶⁰ Usp. *Isto*.

poticati međukulturno poštivanje i razumijevanje. Trebali bi razumjeti ravnotežu između poštivanja i svjesnosti raznolikosti kultura učenika i utvrđivanja zajedničkih vrijednosti. Također, trebali bi razumjeti čimbenike koji pridonose socijalnoj koheziji i društvenoj isključivosti te biti svjesni etičkih dimenzija društva znanja. Zatim, trebali bi moći učinkovito raditi s lokalnom zajednicom te s partnerima i dionicima u obrazovanju: roditeljima, institucijama za obrazovanje učitelja i drugo. Njihovo iskustvo i stručnost također bi im trebalo omogućiti doprinos sustavima osiguranja kvalitete.³⁶¹

3.2.2. *Kompetencije učitelja prema „Okviru nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama“*

U Republici Hrvatskoj kompetencije učitelja još uvijek nisu definirane na nacionalnoj razini, no valja istaknuti da je Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje donijelo *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* u formi preporuke, krovni dokument za razvoj učiteljske profesije. Navedeni *Okvir* sastoji se od osam skupova ishoda učenja, odnosno kompetencija, koji se odnose se na: akademsku disciplinu na kojoj se temelji nastavni predmet; učenje i poučavanje; vrednovanje; okruženje za učenje; suradnju u školi, s obitelji i zajednicom; obrazovni sustav i organizaciju škole; profesionalnu komunikaciju i interakciju te profesionalnost i profesionalni razvoj.³⁶²

Prvi skup ishoda učenja, prema *Okviru nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, vezan je za poznavanje akademske discipline i stječe se tijekom inicijalnog obrazovanja. S obzirom na razvoj pojedinih akademskih disciplina, znanja i vještine koje su stečene tijekom studija nadograđuju se i obogaćuju tijekom profesionalne karijere tijekom procesa cjeloživotnog učenja.³⁶³

Drugi skup ishoda učenja o učenju i poučavanju, prema navedenom *Okviru*, odnosi se na poznavanje procesa učenja i mišljenja te ključna obilježja

³⁶¹ Usp. *Isto*.

³⁶² Usp. NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Nav. djelo*, str. 3. – 14.

³⁶³ Usp. *Isto*, str. 4.

kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja u djetinjstvu i mladosti. Navedena znanja omogućuju učitelju izbor primjerenih metoda poučavanja i pružanje učenicima odgovarajuće podrške u učenju koja je usklađena s njihovim individualnim mogućnostima, potrebama i interesima.³⁶⁴

Vrednovanje učeničkih postignuća je treći skup ishoda učenja, a prema *Okviru*, donosi različite pristupe vrednovanja učeničkih postignuća. Formativno vrednovanje ili „vrednovanje za učenje“ predstavlja kontinuirano praćenje učenikovog napretka u svrhu planiranja procesa učenja i napredovanja, a sumativno vrednovanje ili „vrednovanje ishoda učenja“ je procjena rezultata učenja, odnosno razina ostvarenih učeničkih postignuća. „Vrednovanje kao učenje“ je samoprocjena učitelja u kolikoj mjeri njegov pristup vrednovanju pridonosi ostvarenju željenih ishoda učenja.³⁶⁵

U četvrti skup ishoda učenja, prema *Okviru*, spada stvaranje poticajnog okružja za učenje koje se odnosi na pozitivno školsko i razredno okružje te sigurna i poticajna fizička okolina, kao i primjereno virtualno okružje koje služi učenju i poučavanju. Poticajno okružje omogućuje učenicima sudjelovanje u nastavnim aktivnostima u kojima će moći ostvariti svoje interese i potencijale te povećati motivaciju za učenjem. Poticajno okružje podrazumijeva i fizičku i emocionalnu sigurnost učenika, čemu pridonose jasna i razumljiva pravila ponašanja, kao i pravedno i konstruktivno reagiranje na neprihvatljivo ponašanje učenika.³⁶⁶

Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom je peti skup ishoda učenja, a prema *Okviru*, odnosi se na uspostavljanje i održavanje kvalitetnih međuljudskih odnosa s kolegama u školi, s roditeljima učenika i u široj zajednici od lokalne do međunarodne razine. To je prigoda za razvijanje društvenih vještina, osobito timskog rada učenika.³⁶⁷

Šesti skup ishoda učenja vezan je, prema *Okviru*, uz poznavanje obrazovnog sustava i organizacije škole koji podrazumijeva poznavanje šireg obrazovnog konteksta u kojem škola djeluje. To uključuje poznavanje zakonske regulative na području nacionalnog obrazovnog sustava, ali i razumijevanje

³⁶⁴ Usp. *Isto*, str. 5. – 6.

³⁶⁵ Usp. *Isto*, str. 7.

³⁶⁶ Usp. *Isto*, str. 8.

³⁶⁷ Usp. *Isto*, str. 9. – 10.

glavnih postavki europske i nacionalne obrazovne politike te globalnih i društvenih promjena koje utječu na sustav odgoja i obrazovanja.³⁶⁸

Sedmi skup ishoda o profesionalnoj komunikaciji i interakciji, prema *Okviru*, uključuje točno i tečno izražavanje u govornoj i pisanoj komunikaciji i interakciji pri uporabi službenog jezika i jezika poučavanja, uspostavljenje kvalitetnih odnosa s različitim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, primjenjivanje različitih modela i strategija uspješne komunikacije, kao i primjerenih prezentacijskih vještina prilagođenih različitim skupinama slušatelja.³⁶⁹

Posljednji skup ishoda učenja, prema *Okviru*, odnosi se na profesionalnost i profesionalni razvoj kojim upravlja učitelj. Na temelju samovrednovanja osvještava svoje slabe i jake strane te utvrđuje područja za unaprjeđenje vlastitog rada. Sukladno navedenom, izrađuje individualni plan profesionalnog usavršavanja koji sadrži popis tema relevantnih za profesionalni razvoj te planira način provedbe potrebnih usavršavanja.³⁷⁰

Zbog važnosti uloge učitelja u nastavnom procesu, u pedagoškoj literaturi naglašava se potreba za trajnim razvojem pedagoških kompetencija učitelja.³⁷¹ Tako su novija istraživanja usmjerena na kompetencije učitelja na svim razinama obrazovanja, kao i studenata učiteljskih fakulteta, kako bi se dobile jasne povratne informacije koje odlike bi suvremeni nastavnici trebali posjedovati. „Pedagoške kompetencije obuhvaćaju niz vještina, od općenitih pitanja egzistencijalne naravi, kao što je vladanje složenošću i konfrontiranje sa sustavima značenja, do konkretnijeg operativnog djelovanja, primjerice organizacijskih sposobnosti, a mogu se podijeliti na tri skupine: opće pedagoško-psihološko obrazovanje učitelja;

³⁶⁸Usp. *Isto*, str. 11.

³⁶⁹Usp. *Isto*, str. 12.

³⁷⁰Usp. *Isto*, str. 13.

³⁷¹Usp. M. PALEKČIĆ, *Utjecaj kvalitete nastave...*, str. 209. – 233.; Maja LJUBETIĆ, Vesna KOSTOVIĆ VRANJEŠ, *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*, u: *Odgojne znanosti*, 10 (2008.), 1, str. 209. – 230.; M. JURČIĆ, *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb: Recedo, 2012.; Maja BRUST NEMET, *Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave*, u: *Život i škola*, 59 (2013.), 2., str. 79. – 95.; Irena LABAK, *Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija*, u: *Šk. vjesnik*, 69 (2020.), 2., str. 461. – 480.

osobine vezane uz organiziranje odgojno-obrazovnog procesa te osobine važne za uspostavljanje međuljudskog odnosa između učenika i učitelja.³⁷²

3.3. Kompetencije vjeroučitelja

Snagom sakramenata kršćanske inicijacije svaki kršćanin pozvan je biti vjeroučiteljem u širem smislu riječi, tj. svjedokom, odgojiteljem i učiteljem vjere u današnjem svijetu. No, da bi netko stvarno bio profesionalni vjeroučitelj nije dovoljna samo raspoloživost, motiviranost ili dobrovoljnost, nego je potrebna odgovarajuća formacija koja sadrži različite dimenzije, koje su u *Katehetskom direktoriju* sažete u tri najvažnije: *biti i znati kako biti s, znati i znati učiniti*.³⁷³

Stoga se u suvremenoj religiozno-pedagoškoj literaturi sve više govori o stručno-znanstvenoj osposobljenosti ili kompetentnosti vjeroučitelja. Sve navedene temeljne dimenzije uzajamno su neodvojive. Biti odrastao kršćanin s izgrađenim osobnim odnosom prema Bogu, poznavatelj njegova plana spasenja svijeta i čovjeka koji djeluje u zajedništvu i u ime Crkve, temelj su vjeroučiteljskog zvanja i poslanja. Iako je školski vjeronauk u prvom redu djelo Crkve, napredovanje i rast vjeroučitelja u određenim kompetencijama kako bi postajao što sposobniji posrednik susreta između Boga i čovjeka, jamči pozitivne pomake u odgoju vjere.

U ovom radu obrađuju se opće i specifične kompetencije vjeroučitelja koje je H. G. Ziebertz³⁷⁴ svrstao u tri skupine: osobnu, teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju. Uz tri navedene, obrađuje se i socijalna³⁷⁵ kompetencija koju na osobit način ističe *Direktorij za katehezu*.³⁷⁶

³⁷² Marjan NINČEVIĆ, Dunja JURIC, *Uloga kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije u nastavi vjeronauka*, u: *Obnovljeni život* 71 (2016.), 2., str. 248.

³⁷³ Usp. DK, br. 136.

³⁷⁴ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 161.

³⁷⁵ Literatura vezana za razvoj osobne, socijalne, teološke i religijsko-pedagoške te pedagoško-didaktičke kompetencije navedena je poglavlju 2.2.1.1. *Trajno na putu učenja* u fusnotama br. 234. – 241.

³⁷⁶ Usp. DK, br. 140.

3.3.1. Opće kompetencije vjeroučitelja

Pod pojmom *opće kompetencije* podrazumijevamo kompetencije koje su prenosive u različita područja rada, odnosno o osobnoj i socijalnoj kompetenciji vjeroučitelja. Šimunović navodi i obrazlaže potrebu rasta i napredovanja vjeroučitelja u sljedećim kompetencijama: odgojna kompetencija (vjerovati u mogućnost vjerskog odgoja), promotivna kompetencija (pokazati da je autentično kršćanstvo ispunjenje istinske čovječnosti), religiozna kompetencija (usredotočiti se na srž kršćanske poruke i biti spreman pružiti obrazloženje osobne nade), komunikacijska kompetencija (stimulirati stvaralačke pristupe u vjeronaučnom procesu), eklezijalna kompetencija (promicati svijest crkvenosti i suodgovornosti svih odgojnih čimbenika – obitelji, župne zajednice i škole) i obraćenička kompetencija (rasti u svijesti trajne metanoje).³⁷⁷

3.3.1.1. Osobna kompetencija

Najdublja dimenzija vjeroučitelja i katehete odnosi se na prvom mjestu na ono što on *jest* pa tek onda na ono što on *čini*.³⁷⁸ Dimenzija *biti* obuhvaća ljudsku i kršćansku vjerodostojnost osobe.³⁷⁹ Relativna ljudska zrelost preduvjet je rasta u vjeri i neophodna je za ispunjenje poslanja vjeroučitelja jer onaj koji prati učenike na putu prema ljudskoj i kršćanskoj zrelosti i sam mora posjedovati određeni stupanj te zrelosti. Stoga su vjeroučitelji pozvani neprestano rasti u emocionalnoj ravnoteži, kritičkom osjećaju, jedinstvu i unutarnjoj slobodi, živěći odnose koji podupiru i obogaćuju vjeru.³⁸⁰

Uz ljudsku zrelost, jasna duhovnost te kršćanski i crkveni identitet neophodni su da bi se vjeroučitelj mogao predstaviti svojim učenicima kao osvjedočeni vjernik.³⁸¹ „Vjeronauk jest projekt Crkve, stoga bi teško bilo zamisliti autentičnog vjeroučitelja koji bi bio životno odvojen od crkvenog zajedništva.

³⁷⁷ Usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Odgovjere u situaciji etičkog relativizma i pedagoškog pesimizma. Suočenje vjeroučitelja s postmodernom svijesti i potreba trajnog usavršavanja*, u: Crkva u svijetu, 38 (2003.), 2., str. 188. – 205.

³⁷⁸ Usp. DK, br. 136.

³⁷⁹ Usp. *Isto*, br. 139.

³⁸⁰ Usp. *Isto*.

³⁸¹ Usp. *Isto*.

Život u zajednici u kojoj uči, dijeli, koja ga hrani i koju izgrađuje pomoći će vjeroučitelju da njegov cjelokupni život bude vjerodostojna poruka sposobna poučiti bez riječi i privući otkrivanju blaga pohranjenog u Crkvi.³⁸² Svijest o potrebi trajnog obraćenja, molitva, čitanje Svetog pisma, sakramentalni život, bratsko služenje u ljubavi neki su od zdravih temelja vjeroučiteljeve duhovnosti.³⁸³

Budući da vjeroučitelj svojom osobom stoji ispred učenika kao odgojitelj i učitelj, važno je da bude empatičan, zainteresiran za učenike, da se zna zauzeti za njih, da zna izdržati provokaciju, da bude vjerodostojan, iskren i pošten čovjek koji potiče na promišljanje bez ideologije, i sl.³⁸⁴ No vjeroučitelj je i čovjek s vlastitim stavom kojeg je potrebo pažljivo iznositi zbog odnosa moći i razlike u ulogama učitelj – učenik.³⁸⁵ Ipak, ono što je specifično za vjeroučitelja ne nalazi se samo u njegovim kvalitetama, nego u načinu na koji se identificira sa sadržajem kojeg zastupa na vjeronauku.³⁸⁶ Ta duhovna kompetencija odnosi se na stav da se život i vjera povezuju u vlastitom životnom ostvarenju i da se život tumači iz perspektive vjere.³⁸⁷

Ziebertz, prema Leitneru i Schrettlu, ističe da se osobna kompetencija vjeroučitelja sastoji od: vježbanja u samoopažanju i opažanju od strane drugih, promišljanja svoje uloge u obrazovanju i svog ponašanja u vezi s događajima na nastavi, promišljanja o teškoćama na nastavi i o vlastitom stilu rada, dok Schreiner govori o vjeroučiteljima kao opažateljima (promatračima), pripovjedačima i dušebrižnicima.³⁸⁸

³⁸² Marina FUŠTAR, J. GARMAZ, *Živa komunikacija u vjeronaučnoj nastavi*, u: Služba Božja, 59 (2019.), br. 1. str. 18.

³⁸³ Usp. *Isto*.

³⁸⁴ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 175. – 176.

³⁸⁵ Usp. *Isto*.

³⁸⁶ Usp. *Isto*.

³⁸⁷ Usp. *Isto*, str. 178.

³⁸⁸ Usp. *Isto*, str. 178.; Stahr navodi da se osobna kompetencija sastoji od: razvoja osobnosti, samorefleksije o vlastitoj ulozi učitelja, individualnog planiranje karijere i života, pronalaženja profesionalnog identiteta i amoorganizacije, usp. Ingeborg STAHR, *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, Bielefeld, 2009., str. 81.

3.3.1.2. Socijalna kompetencija

Dimenzija *znati biti s* zorno pokazuje kako je osobni identitet uvijek relacijski identitet.³⁸⁹ Relacijska ili odnosna i socijalna dimenzija čovjeka važna je zbog održavanja njegovih dobrih i kvalitetnih odnosa, uspostavljanja privrženosti, jasnoće i otvorenosti. Ona je ključna vjeroučiteljskom pozivu.³⁹⁰ Vjeroučitelj, zbog svoje službe, u bliskom je odnosu s osobama koje prati u vjeri i oni ga doživljavaju kao onoga tko im je u određenom smislu nadređen. Stoga je neophodno da se ta uloga proživljava s apsolutnim poštivanjem savjesti i osobe drugoga izbjegavajući bilo koji oblik zlostavljanja.³⁹¹

Većina autora je suglasna da socijalna kompetencija³⁹² znači djelotvorno funkcioniranje u socijalnom okružju i da se sastoji od „sposobnosti ili grupe sposobnosti koje olakšavaju početak, razvijanje i održavanje odnosa među ljudima“.³⁹³ Mogućnost urođene predispozicije kao i sposobnost učenja i stjecanja socijalnih vještina, koje vode socijalnoj kompetenciji, ostavlja se otvorenom.³⁹⁴ Sastavnice socijalne kompetencije koje su ključne za socijalno ponašanje su: sposobnost reguliranja emocija, socijalna znanja, socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije,³⁹⁵ ali i međukulturalni timski rad, empatija i tolerancija.³⁹⁶

Reguliranje emocija znači biti sposoban reagirati na određene situacije socijalno prihvatljivim emocijama koje ostavljaju dovoljno prostora za spontane reakcije, ali i, prema potrebi, za njihovu odgodu. Socijalna znanja označavaju poznavanje pravila i normi određenih socijalnih skupina, a socijalno razumijevanje

³⁸⁹ Usp. DK, br. 136.

³⁹⁰ Usp. M. FUŠTAR, J: GARMAZ, *Nav. djelo*, str. 19. – 20.

³⁹¹ Usp. DK, br. 142.

³⁹² Cavell donosi trokomponentni model socijalne kompetencije koji se sastoji od socijalne prilagodbe, socijalnog performansa i socijalne vještine, usp. Timothy A. CAVELL, *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence*, u: *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (1990.), 2. str. 111. – 122.

³⁹³ Ingrid BRDAR, *Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji*, u: *Godišnjak Odsjeka za psihologiju* 3 (1994.), str. 22.

³⁹⁴ Usp. Ana Thea FILIPOVIĆ, *Učiti živjeti zajedno. Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2017., str. 19.

³⁹⁵ Usp. Lilian G. KATZ, Diane E. McCLELLAN, *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Uloga odgajateljica i učiteljica*, Educa, Zagreb, 1999., str. 16. – 20.

³⁹⁶ Usp. Sok Mui LIM, Sylvia RODGER, Ted BROWN, *Model of Social Competence in an Early Childhood Environment*, u: *Occupational Therapy in Mental Health*, 29 (2013.), 2., str. 114. – 133.

podrazumijeva sposobnost pretpostavljanja tuđih reakcija i razumijevanja osjećaja drugih ljudi. Posjedovati socijalna umijeća znači biti sposoban uskladiti svoje ponašanje s ponašanjem drugog ili drugih kako bi se izgradio odnos, dok su socijalne dispozicije trajne navike ili karakteristični načini reagiranja u različitim situacijama. Neke socijalne dispozicije mogu biti urođene kao što su radoznalost, kreativnost, šaljivost, dok se druge uče iz iskustva, a mogu biti pozitivne kao, primjerice, ljubaznost, suosjećajnost, suradljivost ili negativne kao što su svadljivost, nametljivost i sl.³⁹⁷

Odgovaj za socijalno odgovorno ponašanje uključuje socijalne vrline ili kreposti koje usmjeravaju čovjeka prema drugome, a izvor im je ljubav prema bližnjemu na koju Isus poziva svoje učenike i sljedbenike (usp. Iv 13, 34-35).³⁹⁸ Učenje suživota s drugima ili *učiti živjeti zajedno* prema Delorsu jedan je od četiri „potporna obrazovanja“,³⁹⁹ a prema hrvatskom pedagogu Marku Jurčiću socijalne kompetencije su „jedne od najvažnijih kompetencija koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću“.⁴⁰⁰

Različiti autori navode različite socijalne vrline ili kreposti koje su važne u ophođenju s ljudima. Baloban, primjerice, navodi sljedeće socijalne kreposti s kršćanskog teološkog gledišta: pravednost, uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost, tolerantnost, kritičnost i samokritičnost.⁴⁰¹ Mandarić ukazuje na misionarsku sliku Crkvu pape Franje koja je usmjerena na suvremene periferije (bolesne, siromašne, isključene) i djela milosrđa kao mogući odgovor na te periferije.⁴⁰² Papa Franjo u *Evangelii gaudium* cijelo poglavlje posvećuje socijalnoj dimenziji evangelizacije u kojem osobito

³⁹⁷ Usp. L. G. KATZ, D. E. McCLELLAN, *Nav. djelo.*, str. 16. – 20.

³⁹⁸ Stjepan BALOBAN, *Socijalni govor Crkve u Hrvatskoj*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004., str. 103.

³⁹⁹ Preostala tri „potporna obrazovanja“ su: rast i razvoj osobe ili *učiti biti*, stjecanje znanja ili *učiti znati* i osposobljavanje za zanimanje i preuzimanje odgovornosti u svijetu rada ili *učiti znati*, usp. J. DELORS i dr., *Nav. djelo*, str. 96.

⁴⁰⁰ M. JURČIĆ, *Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika*, u *Pedagogijska istraživanja* 7 (2010.), 2., str. 207.

⁴⁰¹ S. BALOBAN, *Nav. djelo*, str. 103. – 108.

⁴⁰² V. MANDARIĆ, *Milosrđe: put Crkve do čovjeka i suvremenih periferija*, u: *Bogoslovska smotra*, 86 (2016.), 3., 705. – 730.

ističe: zauzimanje za drugoga, brigu za siromašne i uključivanje siromašnih u društvo, brigu za pravednost i opće dobro, mir i socijalni dijalog.⁴⁰³

Uspostavljanje i održavanje kvalitetnih međuljudskih odnosa s kolegama učiteljima u školi neophodno je za stvaranje ostvarivanje poticajnog okružja za učenje te osobni i profesionalni razvoj učitelja i učenika. Spremnost i sposobnost učitelja za uključivanje u timski rad s kolegama, kao i uključivanje roditelja ili skrbnika, koji se najodgovorniji za dobrobit i razvoj učenika, u život škole nužni su za ostvarivanje međupredmetnih tema, školskih projekata i raznih drugih događanja u školi. To je ujedno prigoda za učenje i poticanje razvoja socijalnih vještina u konkretnim situacijama.⁴⁰⁴

3.3.2. *Specifične kompetencije vjeroučitelja*

U kategoriju *specifičnih kompetencija* spadaju kompetencije koje su svojstvene određenoj disciplini ili struci. Kad je riječ o vjeroučiteljima, specifične kompetencije odnose se na: teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju.

3.3.2.1. Teološka i religijsko-pedagoška kompetencija

Dimenzija *znati*, prožeta vjernošću Bogu i vjernošću čovjeku,⁴⁰⁵ zahtijeva od vjeroučitelja i katehete prikladno poznavanje sadržaja vjere, suvremene pastoralne problematike Crkve, osobito pastoralni projekt mjesne Crkve kojoj pripada, zatim narav, zadatke i naslovnike kateheze te društveno-kulturni kontekst u kojem djeluje.⁴⁰⁶ Riječ je o teološkoj i religijsko-pedagoškoj kompetenciji koja se pokazuje u teološkoj sposobnosti komunikacije, osobito u teologiziranju životnog svijeta učenika i sposobnosti primjene teološkog znanja u životnoj praksi, odnosno o vježbanju mišljenja, ponašanja, promišljanja i stava prema stvarnosti religije i kršćanske vjere.⁴⁰⁷

⁴⁰³ Usp. EG, br. 176 – 258.

⁴⁰⁴ Usp. NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Nav. djelo*, str. 9. – 10.

⁴⁰⁵ Usp. DK, br. 143.

⁴⁰⁶ Usp. *Isto*, br. 238; DK, br. 143. – 144.

⁴⁰⁷ H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 172.

U kontekstu kulturnog, religioznog i svjetonazorskog pluralizma, otvara se prostor za usvajanje novih kompetencija koje su potrebne vjeroučiteljima radi boljeg razumijevanja svijeta oko sebe i otkrivanja novih puteva poučavanja.⁴⁰⁸ Razumjeti sebe, drugog i svijet u kojem živimo te shvatiti koji doprinos daje kršćanska religija tumačenju svijeta, put je kojim je potrebno ići. Na tom putu ne postoje samo sigurna rješenja, nego se često javljaju pitanja i sumnje. Stoga religiozna komunikacija ima karakter procesa traženja i tumačenja koji uvijek završava novim pitanjima. Potrebno je izdržati takvu otvorenost i ostati sposoban za djelovanje.⁴⁰⁹

Iz navedenog možemo zaključiti da je teološka kompetencija vjeroučitelja u velikoj mjeri religijsko-pedagoške naravi. Religiozna komunikacija je obrazovni događaj ne samo u smislu prenošenja znanja, već i u tumačenju sadašnjosti na temelju razumijevanja prošlosti i nade u budućnost. Pitanja o smislu života i budućnosti postavljaju se danas, ali su se postavljala i tijekom cijele povijesti čovječanstva. Promišljajući o odgovorima na ta pitanja i povezujući ih, vjeroučitelji otvaraju učenicima prostore u kojima će se oni moći sučeliti s temeljnim životnim pitanjima, učiti ih razumijevati i tumačiti u svjetlu kršćanske vjere.⁴¹⁰

Spremnost učenika, osobito srednjoškolaca, za religiozno istraživanje o pitanjima vezanim za tumačenje života i svijeta povezana su s njihovim svakodnevnim iskustvom. Upravo taj religiozni interes je ključno mjesto na koji se nadovezuje vjeroučitelj. Riječ je o religijsko-pedagoškoj usmjerenosti na životno okruženje i svijet mladih, odnosno o stavljanju na prvo mjesto etičkih problema, pitanja: „odakle?“, „kamo?“ i „zašto?“ ili u traganju za osobnom sigurnošću i vjerodostojnošću. Sukladno razvoju učenike i njihovom interesu te polazeći od njihovog životnog iskustva kao temeljnog elementa vjere, vjeroučitelji mogu

⁴⁰⁸ Usp. J. GARMAZ, Hans MENDEL, *Neki elementi međureligijske kompetencije iz perspektive vjeronaučne didaktike*, u: Crkva u svijetu 56 (2021.), 2., str. 257. – 262.; Marija JURIŠIĆ, *Stavovi i mišljenja katoličkih vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet, Zagreb, 2023., str. 165. – 173.

⁴⁰⁹ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 173.; GARMAZ, J., MARUNČIĆ, S., *Međureligijska kompetencija u vjeronaučnoj nastavi u svjetlu enciklike Fratelli tutti*, u: *Probuditi kreativnost – izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija*, Sveučilište u Splitu, Split, 2021., str. 85. – 86.

⁴¹⁰ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 173.

pomoći mladima osvijetliti ključne događaje u njihovom životu, razgovarati o ključnim biblijskim događajima i njihovoj povezanosti s Bogom te povezivati i pokušati oživjeti tadašnje iskustvo u današnjem, odnosno osposobljavati učenike da uče teologizirati polazeći od svog životnog svijeta.⁴¹¹

Zbog sve veće distanciranosti učenika od Svetog pisma, vjeroučiteljima i učenicima potrebno je proširenje teološke kompetencije i to u smjeru: slušanja Božje riječi; prihvaćanja i poznavanja Svetog pisma kao duše čitave teologije; racionalnog promišljanja objave i vjere; spoznaje i razumijevanja božanskih stvarnosti; znanstvenog izlaganja i obrazlaganja vjere; posjedovanja osobnoga iskustva vjere; poznavanja i prihvaćanja izvora i sadržaja objave i vjere; njegovanja osjećaja pripadnosti zajednici vjere i bogoštovlja; poštivanja i podvrgavanja autoritetu crkvenog učiteljstva u stvarima vjere i morala; djelovanja u zajedništvu s općom i partikularnom Crkvom; zauzimanja za jedinstvo Crkve; prepoznavanja i tumačenja znakova vremena u svjetlu evanđelja; otvorenosti za dijalog sa svijetom, s drugima i drugačijima.⁴¹²

3.3.2.2. Pedagoško-didaktička kompetencija

Dimenzija *znati učiniti* odnosi se na operativnu osposobljenost vjeroučitelja tj. njegovu pedagoško-didaktičku kompetenciju jer se proces rasta u vjeri promiče i vodi unaprijed osmišljenim postupcima. *Direktorij za katehezu* navodi da se kateheta treba razvijati kao odgojitelj, komunikator i animator.⁴¹³ Alberich uz ova tri područja navodi i programiranje,⁴¹⁴ dok Garmaz i Scharer ističu ulogu vjeroučitelja kao voditelja procesa učenja i eksperta.⁴¹⁵ Potreba za stjecanjem i razvijanjem pedagoško-didaktičkih kompetencija ne razlikuje vjeroučitelje od ostalih učitelja.

⁴¹¹ Usp. *Isto.*, str. 174.

⁴¹² Usp. T. MATULIĆ, *Teološke kompetencije*, u: B. V. MANDARIĆ, R. RAZUM; D. BARIĆ, *Nastavničke kompetencije. Zbornik radova*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2019., str. 29.

⁴¹³ Usp. DK, br. 148 – 150.

⁴¹⁴ Usp. E. ALBERICH, *Kateheza danas*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2002., str. 324; H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 166. – 172.

⁴¹⁵ Usp. J. GARMAZ, M. SCHARER, „Učenje“ vjere..., str. 262. – 270.

U tom smislu Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje donijelo je *Preporuku* o stjecanju potrebnih kvalifikacija za sve učitelje zaposlene u osnovnim i srednjim školama koje su izražene u osam skupova ishoda učenja.⁴¹⁶ Pedagoško-didaktička kompetencija ima mnoge vidove, no ograničit ćemo se na neke odabrane vidove didaktičke kompetencije, kompetenciju vođenja, metodičku kompetenciju, medijsku kompetenciju, kompetenciju poznavanja obrazovnog sustava i organizacije rada škole te kompetenciju profesionalnog razvoja.⁴¹⁷

Didaktičke kompetencije mogu se razumjeti u odnosu prema općedidaktičkim modelima koji od druge polovice 20. stoljeća konkuriraju jedni drugima. Ziebertz navodi da se Pius Siller oslanja se na didaktiku prema teoriji obrazovanja, Joseph Bulckens na didaktiku prema teoriji učenja, priručnik religijske pedagogije koju su napisali Feifel i suradnici na kurikulsku didaktiku, a Erich Feifel na komunikacijsku didaktiku.⁴¹⁸ Iz različitih didaktičkih škola proizlaze i različiti zahtjevi prema vjeroučiteljima. Iako u općoj didaktičkoj perspektivi ne postoji opredijeljenost za određenu didaktičku školu, ne može se ozbiljno braniti didaktika koja ne informira o ostvarenjima koja želi postići, koja nastavu ne shvaća kao komunikacijski proces i koja učenika kao subjekta ne stavlja u središte. Riječ je o didaktici koja integrira niz aspekata specifičnih za različite didaktike.⁴¹⁹

Kompetenciju vođenja⁴²⁰ možemo promatrati, s jedne strane, u odnosu prema mjeri kontrole, a s druge strane, u odnosu prema mjeri predanosti. Sukladno tomu razlikujemo: autoritarni stil vođenja – nizak stupanj predanosti i visoki stupanj kontrole; autoritativni stil vođenja – mnogo predanosti i malo kontrole; indiferentni stil vođenja – malo predanosti i malo kontrole; permisivni stil vođenja

⁴¹⁶ Više u prvom dijelu rada u poglavlju 3.2. *Opće kategorije kompetencija učitelja.*

⁴¹⁷ Usp. Dietrich BENNER, *Bildung und Kompetenz*, F. Schöningh, 2019., str. 129.

⁴¹⁸ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 167.

⁴¹⁹ Usp. *Isto*, str. 168.

⁴²⁰ O kompetenciji vođenja više u: J. GARMAZ, M. SCHARER, „Učenje“ vjere..., str. 262. – 270.; Regina HINTER, Theo MIDDELKOOP, Janny WOLF-HOLLANDER, *Participative Leadership*, u: Mina SCHNEIDER-LANDOLF, Jochen SPIELMAN, Walter ZITTERBARTH (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 171. – 176.; J. WOLF-HOLLANDER, Oswald WIEHE, *Leadership Interventions*, u: M. SCHNEIDER-LANDOLF, J. SPIELMAN, W. ZITTERBARTH (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 177. – 181.; Ivo CALLENS, *Generative Leadership. the Transformative Leadership Concept of TCI*, u: M. SCHNEIDER-LANDOLF, J. SPIELMAN, W. ZITTERBARTH (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 214. – 220.

– mnogo predanosti i malo kontrole. Autoritativni stil je, vjerojatno, pedagoški najdjelotvorniji ako se dovoljno uvažava ravnoteža između kontrole i predanosti. Previše predanosti je pedagoški sporno, kao i premalo kontrole. Ispravan omjer ovisit će o situaciji u razredu i o dobi učenika. Predanost kao empatija i „karitas“ obilježja su kršćanski motiviranog odnosa pa bi vjeroučitelji, koji nisu samo stručnjaci za religiju, nego i „osobna ponuda“, prema predanosti trebali imati posebnu obvezu.⁴²¹

Metodička kompetencija odnosi se na sposobnost djelovanja vjeroučitelja u konkretnima nastavnim situacijama. „Kompetentan je onaj tko o svim putevima nastavnog poučavanja i učenja može, i to usmjereno prema cilju, promišljati i u nepredvidivim nastavnim situacijama, raspolaže raznovrsnim spektrom metodičkih mogućnosti te istovremeno ima samokritičku problemsku svijest o mogućnostima i granicama odgovorne uporabe metode s obzirom na neku konkretnu situaciju.“⁴²² Tijekom povijesti često se raspravljalo koje su metode primjerene navjestiteljskom karakteru vjerske pouke. R. Lachmann prema G. Hilgeru navodi tri kriterija koja bi trebala voditi vjeroučitelje u izboru metoda: primjerenost cilju i struci, primjerenost učenicima i nastavnicima te primjerenost situaciji.⁴²³

Medijska kompetencija⁴²⁴ znači posjedovati „sposobnost kritičke analize medijskih ponuda, istodobno koristeći medije kao sredstvo za kreativno izražavanje“.⁴²⁵ Baacke je, prema Tolić, operacionalizirao medijsku kompetenciju u sljedeće poddimenzije: medijska kritika (sposobnost analize sadržaja medija), medijsko znanje (znanje o medijima te sposobnost produkcije), medijsko korištenje (receptivna komponenta korištenja medija, npr. interaktivno korištenje kako i na koji način, te s kojim posljedicama) i medijske forme djelovanja (inovativni medijski sustavi – novi mediji).⁴²⁶ Vjeronauk je usmjeren na integrirano korištenje medija, odnosno korištenje prikladnih medija i mrežno

⁴²¹ Usp. H. G. ZIEBERTZ, *Nav. djelo*, str. 169.

⁴²² Georg HILGER, *Kako oblikovati vjeronauk? Metodička pitanja i njihove implikacije*, u: G. HILGER, S. LEIMGRUBER, H. G. ZIEBERTZ, *Vjeronaučna didaktika*, str. 186.

⁴²³ Usp. *Isto*, str. 187.

⁴²⁴ J. GARMAZ, *Medijska pedagogija u vjeronauku i katezezi: kriteriji izbora i načini korištenja nekih suvremenih medija*, u: *Crkva u svijetu* 45 (2010.), 3., str. 313.

⁴²⁵ Mirela TOLIĆ, *Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama*, u: *MediAnali* 6 (2009.), 6., str. 197.

⁴²⁶ Usp. *Isto*, str. 198.; Nenad PALAC, *Teološko-pastoralna relevantnost internetskog portala za evangelizacijsko poslanje Crkve*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet, Zagreb, 2022.

zasnovane komunikacije ovisno o situaciji, potrebama i mogućnostima, a da se pri tom ne zanemaruju socijalni kontakti i izravni načini opažanja.⁴²⁷

Kompetencija profesionalnog razvoja odnosi se na sposobnost vjeroučitelja da „samostalno i u suradnji s drugima, prateći relevantnu literaturu i razvoj u području odgoja i obrazovanja, produbljuje i proširuje svoje znanje i razumijevanje procesa učenja i poučavanja te profesionalnoga djelovanja u obrazovnoj zajednici“.⁴²⁸ Tijekom procesa samovrednovanja vjeroučitelj osvještuje svoje jake i slabe strane te utvrđuje područja za unaprjeđenje vlastitoga rada. Na temelju tih uvida, izrađuje individualni plan profesionalnoga usavršavanja koji sadrži popis tema relevantnih za profesionalni razvoj i planirani način provedbe usavršavanja.⁴²⁹

3.4. Recepcija kompetencijskog pristupa

Stavovi u vezi s kompetencijskim modelom poučavanja u odgojno-obrazovnom sustavu su podijeljeni, a može se reći da su čak i polarizirani jer se kreću od zagovornika do izričitih protivnika. Glavni zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju je obrazovna politika na europskoj i nacionalnoj razini budući da usmjerenost na odgojno-obrazovne ishode jasno definiraju očekivanja od pojedinca. Nasuprot tomu, brojni pedagozi, kako teoretičari, tako i praktičari, sve glasnije kritiziraju kompetencijski pristup zbog prenošenja ekonomskih principa u obrazovanje koje bi trebalo omogućavati razvoj cjelovite osobe, a ne samo nekih njezinih vidova.

3.4.1. Kompetencije kao izraz ekonomizacije odgoja i obrazovanja

Pojam *kompetencija* počeo se koristiti sedamdesetih godina 19. stoljeća na području obrazovanja u zemljama engleskog govornog područja, najprije u

⁴²⁷ Usp. Stephan LEIMGRUBER, *Na čemu se uči? Mediji u vjeronauku*, u: HILGER, G., LEIMGRUBER, S., ZIEBERTZ, H. G., *Vjeronaučna didaktika*, str. 206.

⁴²⁸ NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Nav. djelo*, str. 13.

⁴²⁹ Usp. *Isto*, str. 13. – 14.

Sjedinjenim Američkim Državama, u okviru pokreta za obrazovanje učitelja temeljenog na kompetencijama.⁴³⁰ Taj trend dobio je novi zamah 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća u anglosaksonskim zemljama u kojima se u okviru reformi obrazovanja željelo postaviti nacionalne standarde profesionalnih kvalifikacija formulirane u obliku kompetencija.⁴³¹

Uvođenje standarda⁴³² na područje obrazovanja, opravdava se potrebom za osiguranjem veće kvalitete škole u kojoj se ne vrednuje učinkovitost učenja i poučavanja, nego odgojno-obrazovna postignuća učenika u postizanju obrazovnih standarda. Iako uvidi u međunarodna iskustva pokazuju da se koncept primjene obrazovnih standarda odnosi na: standarde sadržaja (*content standards* ili *curriculum standards*), standarde razine postignuća (*performance standards* ili *output standards*) i standarde resursa, odnosno uvjeta i mogućnosti učenja (*opportunity-to-learn standards*), ipak je u stručnim raspravama dominantno shvaćanje obrazovnih standarda kao standarda učeničkih postignuća.⁴³³

Output standardi trebaju obuhvatiti opće ciljeve obrazovanja te precizno formulirati što učenici na kraju jednog obrazovnog razdoblja ili godišta znaju i mogu učiniti, na kojem stupnju i koje su kompetencije do tog trenutka razvili. Istodobno, formuliranjem *output* standarda u zadatke, oni postaju kriterij provjere učeničkih postignuća i instrument osiguravanja kvalitete obrazovnog sustava, instrument razvoja škole i nastave, odnosno nove nastavne kulture.⁴³⁴

U konceptu obrazovnih standarda preorijentiranih s *input* na *output* (ili *outcome*) paradigmu obrazovanja, nalazi se pokušaj primjene ekonomijskih

⁴³⁰ Usp. Sandra KERKA, *Competency-based education and training. Myths and Realitie*, dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415430.pdf> (15. 12. 2020.).

⁴³¹ Usp. *Isto*.

⁴³² Standardi se uvode u obrazovne sustave na nacionalnoj razini i nazivaju se „nacionalnim obrazovnim standardima“. Riječ „standard“ u sintagmi „obrazovni standardi“ koristi se u množini, osim kad se govori o nacionalnom obrazovnom standardu jedne države. Tada se koristi jednina, primjerice Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), finski NOS, njemački NOS itd.

⁴³³ Usp. Slavica BAŠIĆ, *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti*, u: Pedagogijska istraživanja, 4 (2007.), 1., str. 26.

⁴³⁴ Britanska akademija organizirala je simpozij 9. listopada 1998. na temu obrazovnih standarda na kojem su brojni ugledni akademici i istraživači predstavili svoje radove koji u objavljeni u *Proceedings of the British Academy*, 102, Oxford University Press, Oxford, 2000. (Alison WOLF, *A Comparative Perspective on Educational Standards*, str. 9. – 37., Richard ALDRICH, *Educational Standards in Historical Perspective*, str. 39. – 67.; Mike Cresswell, *The Role of Public Examinations in Defining and monitoring Standards*, str. 69. – 120.; David J. BARTHOLOMEW, *Measurement of Standards*, str. 121. – 150.).

modela efikasnosti i provjere kvalitete obrazovnog sustava. Taj pokušaj razvidan je u pojmovniku obrazovnih standarda u kojemu se jasno prepoznaju: *proizvod* (ključne kompetencije), *standard* (područje tolerancije odstupanja: minimalni, srednji, maksimalni), *kvaliteta* (sustava, škole, nastave), *kontrola* (vanjsko i unutarnje vrednovanje, testovi, ispiti, PISA itd.).⁴³⁵ Izbor većine sadržaja i načina poučavanja kompetencija premješta u područje autonomije škola, koje time preuzimaju i odgovornost za njihovo ostvarivanje.

3.4.2. Prednosti i nedostaci kompetencijskog pristupa

Najglasniji zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju je obrazovna politika⁴³⁶ koja ima za cilj prepoznati, standardizirati i evaluirati ključne kompetencije korisnika odgojno-obrazovnih programa na svim razinama obrazovanja. Kao glavne prednosti ovakvog pristupa navode se poboljšanje odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, usmjerenost na ishode koji jasno definiraju očekivanja od pojedinca, postavljanje visokih standarda te poticanje različitih načina ocjenjivanja i vrednovanja učenikovih znanja, vještina i sposobnosti. Zagovornici kompetencijskog pristupa⁴³⁷ u obrazovanju vide kompetencije kao izraz težnje za kvalitetom obrazovanja u današnjem vremenu rasta količine informacija, razvoja informacijske tehnologije, internacionalizacije, međunarodne komparacije, potrebe za cjeloživotnim učenjem itd.⁴³⁸

S druge strane, javljaju se brojne kritike koje su usmjerene na kompetencijski pristup obrazovanju⁴³⁹, u prvom redu zbog se zbog prenošenja

⁴³⁵ Usp. S. BAŠIĆ, *Nav. djelo*, str. 27. – 28.

⁴³⁶ Usp. OECD, *The definition and selection of key competencies...*; EUROPEAN COMMUNITIES, *Key Competences for Lifelong Learning...*; Hrvatski kvalifikacijski okvir; REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Nacionalni okvirni kurikulum...*

⁴³⁷ Usp. Vlatka DOMOVIĆ, Profesionalne kompetencije studenata nastavnčkih fakulteta i predmetnih nastavnika, u: *Metodika*, 7 (2006.), 1., str. 43. – 52.; VIZEK VIDOVIĆ, V., *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi...*; Neven HRVATIĆ, Elvi PIRŠL, *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*, u: Vlatko PREVIŠIĆ (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, Zagreb, 2007., str. 141. – 151.

⁴³⁸ Usp. I. ĆATIĆ, *Nav. djelo*, str. 176.

⁴³⁹ Usp. Nada BABIĆ, *Kompetencije i obrazovanje učitelja*, u: N. BABIĆ (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J.

ekonomskih načela u odgoj i obrazovanje i usmjeravanje na učinkovitost; bihevioristička usmjerenost, reduciranost, rigidnost i ostale negativne posljedice koje ona povlači te produbljivanje socijalne nejednakosti, na razini pojedinca i na razini društva u cjelini.⁴⁴⁰ Kritičari kompetencijskog pristupa upućuju na to da takav pristup može dovesti do površinskog učenja sadržaja ili da sadržaji mogu postati redukcionistički ili preskriptivni. Također, zbog težnje za efikasnošću obrazovanja, mjerljivi učinci postaju važniji od socijalnih učinaka i vrijednosti te se na to gleda kao na jedan od najvećih nedostataka kompetencijskom pristupu obrazovanju.⁴⁴¹

Na temelju navedenog možemo ustvrditi da je pojam kompetencija u području odgoja i obrazovanja vrlo kontroverzan i da se u vezi s njim zauzimaju dijametralno suprotni stavovi. Ipak, reformski procesi uvođenja standarda u obliku kompetencija na svim odgojno-obrazovnim razinama jest činjenica koja se ne može zanijekati ili ignorirati. Zbog toga bi trebalo više promišljati kako iskoristiti mogućnosti koje kompetencije pružaju te istodobno pokušati umanjiti negativnosti koje standardizacija obrazovanja sa sobom donosi. Drugim riječima, pokušaj izlaska iz jaza je holistički pristup kompetencijama te stavljanje većeg naglaska na obrazovanje za demokratsko građanstvo i međukulturalno razumijevanje, kako bi se izbjegle moguće opasnosti zanemarivanja socijalnih ciljeva i produbljivanja društvene nejednakosti, koje kompetencije obrazovanju potencijalno donose.⁴⁴²

Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Kherson, Zagreb, 2007., str. 23. – 66.; M. PALEKČIĆ, *Utjecaj kvalitete nastave...*; J. GARMAZ, *NOK i vjeronauk...*

⁴⁴⁰ Usp. I. ČATIĆ, *Nav. djelo*, str. 175.

⁴⁴¹ Usp. *Isto*, str. 181.

⁴⁴² Usp. *Isto*, str. 185.

II. EMPIRIJSKI DIO

Empirijski dio rada sadržava pet poglavlja. Prvo poglavlje pod nazivom *Uvodna polazišta* uvodi u problematiku istraživanja kako bi se bolje razumjela istraživačka pitanja i rezultati istraživanja. Potom se navodi predmet i varijable istraživanja te kratak pregled provedenih empirijskih istraživanja relevantnih za cilj i istraživačka pitanja ovog istraživanja.

Cilj, istraživačka pitanja i hipoteze naziv je drugog poglavlja u kojem su jasno formulirani cilj istraživanja, istraživačka pitanja i hipoteze. Dva od pet istraživačkih pitanja empirijski su provjerljiva i uz njih su navedene hipoteze. Od preostala tri pitanja dva su deskriptivna i jedno je kvalitativno.

Treće poglavlje pod nazivom *Metodologija istraživanja* najprije donosi nacrt istraživanja u kojem je kratko pojašnjen mješoviti istraživački pristup koji je korišten u provedenom istraživanju. Nakon toga, opisani su uzorci i metode uzorkovanja četiriju populacija koje su sudjelovale u istraživanju te sociodemografska obilježja sudionika istraživanja. Potom se detaljno opisuju instrumenti i tehnike istraživanja te postupci provođenja korištenih instrumenata i tehnika istraživanja. U kvantitativnom dijelu istraživanja proveden je anketni upitnik, a u kvalitativnom polustrukturirani intervju i *online* pretraživanje arhivske građe *ettaedu* aplikacije. Na kraju trećeg poglavlja navedene su metode obrade podataka. U kvantitativnom dijelu istraživanja korišteni su t-testovi za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance, a u kvalitativnom dijelu tematska analiza i metoda analize sadržaja.

U četvrtom poglavlju pod nazivom *Rezultati istraživanja* najprije su prezentirani rezultati kvantitativnog, a potom kvalitativnog dijela istraživanja.

Rasprava i zaključci istraživanja je posljednje, peto poglavlje u kojem su najprije sažeto prikazani cilj i glavni rezultati istraživanja, a potom detaljno protumačeni rezultati provedenog istraživanja prema istraživačkim pitanjima. Peto poglavlje završava refleksijom o doprinosu i ograničenjima provedenog istraživanja te zaključcima istraživanja.

1. POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA

Važnost Katoličkog vjeronauka i za Crkvu i za školu proizlazi iz njihove zajedničke brige za dobro čovjeka i njegovih prava na uživanje vjerskih sloboda. Katoličkoj Crkvi školski vjeronauk otvara mogućnost za evangelizacijsko i odgojno djelovanje u odgojno-obrazovnom sustavu, što je u skladu s njezinim temeljnim poslanjem. Suvremenoj školi, koja želi promicati cjeloviti odgoj i obrazovanje djece i mladih, Katolički vjeronauk pridonosi razvojem religiozne i duhovne dimenzije, sastavnog dijela cjelovitog rasta i razvoja čovjeka.

Tijekom protekle trideset i tri godine Katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj oblikovao se u nastavni predmet s jasnim obilježjima vjerskog odgoja i obrazovanja koji je prilagođen institucionalnim okvirima javne škole te se sve ozbiljnije shvaća kao dio suvremene škole koja želi promicati cjeloviti odgoj osobe. O važnosti školskog vjeronauka govori i činjenica da je određeni model tog nastavnog predmeta prisutan u odgojno-obrazovnim sustavima gotovo svih europskih država.⁴⁴³ Ta činjenica obvezuje i crkvene i obrazovne vlasti na trajnu brigu i pozornost oko razvoja ovog najmlađeg školskog predmeta u Republici Hrvatskoj.

Jedan od znakova te brige je kvalitetna ponuda programa stručnog usavršavanja za vjeroučitelje na kojima će imati prigodu stjecati i razvijati opće (osobne i socijalne) i specifične (teološke i religijsko-pedagoške te didaktičko-metodičke) kompetencije za rad u školi. Poštujući dvostruku nadležnost nad vjeronaukom, Agencija za odgoj i obrazovanje u suradnji s nadležnim nad/biskupijskim i Nacionalnim katehetskim uredom planira i provodi stručno usavršavanje vjeroučitelja na različitim razinama: međuškolskoj (županijska stručna vijeća), nadbiskupijskoj ili međubiskupijskoj (županijski ili međuzupanijski stručni skupovi) te na državnoj razini (katehetske škole).

⁴⁴³ H. G. ZIEBERTZ, U. RIEGEL (ur.), *How Teachers in Europe Teach Religion...*, str. 21. – 240.

1.1. Predmet i varijable istraživanja

Kompetencije, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj učitelja nezaobilazni su pojmovi u suvremenoj školi. Njihovim razvojem i istraživanjem želi se unaprijediti rad svih odgojno-obrazovnih djelatnika pa tako i vjeroučitelja. Poučavanje vjeronauka u odgojno-obrazovnom sustavu je i prilika i izazov. Prilika jer se Crkva preko vjeronauka susreće s velikim brojem djece i mladih te ih na sustavan i organiziran način odgaja u vjeri. Izazov jer vjeronauk koji želi dati odgovore djeci i mladima na njihova stvarna pitanja, zahtijeva trajno promišljanje, vrednovanje i usavršavanje uz oslušivanje zbivanja kako u Crkvi, tako i u društvu.

Zbog važnosti uloge vjeronauka u odgojno-obrazovnom sustavu i potrebe trajnog unaprjeđivanja formacije vjeroučitelja, predmet istraživanja u ovom radu je ispitivanje općih (osobnih i socijalnih) i specifičnih (teoloških i religijsko-pedagoških te didaktičko-metodičkih) kompetencija za rad u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske s posebnim naglaskom na važnost pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od Agencije za odgoj i obrazovanje.

U istraživanju se ispitala procjena važnosti općih i specifičnih kompetencija za rad vjeroučitelja u osnovnim i srednjim školama, zatim procjena razine usvojenosti navedenih kompetencija tijekom formalnog obrazovanja i procjena trenutne razine posjedovanja navedenih kompetencija. Nadalje, ispitala se učestalost sudjelovanja vjeroučitelja na različitim razinama stručnog usavršavanja te procjena doprinosa pojedinih razina stručnog usavršavanja razvoju kompetencija i profesionalnom razvoju u cjelini.⁴⁴⁴

U rezultatima istraživanja predstavljen je prikaz samoprocjene vjeroučitelja o važnosti kompetencija za rad u školi, usvojenosti kompetencija tijekom formalnog obrazovanja i trenutnog posjedovanja kompetencija. Zatim se donose rezultati istraživanja vezani uz postojanje razlika u mišljenjima vjeroučitelja s

⁴⁴⁴ Zavisne varijable koje su predmet mjerenja u istraživanju su: opće (osobna i socijalna) kompetencije, specifične (teološka i religijsko-pedagoška te pedagoško-didaktička kompetencija), profesionalni razvoj i stručno usavršavanje (osim kao nezavisna, u nekim pitanjima tretirat će se i kao zavisna varijabla).

obzirom na radno iskustvo, učestalost pohađanja stručnog usavršavanja i napredovanje u zvanje. Uz navedeno, prikazuje se uloga oblika cjeloživotnog učenja u razvoju kompetencija što može biti koristan podatak za prijedlog kompetencijskog pristupa i profila cjeloživotnog učenja vjeroučitelja s ciljem unapređenja izvođenja nastave vjeronauka u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske.⁴⁴⁵

1.2. Pregled izabranih istraživanja o kompetencijama vjeroučitelja

U našoj domovini i šire provedeno je relativno malo empirijskih istraživanja o kompetencijama i cjeloživotnom učenju vjeroučitelja. U nastavku donosimo pregled najvažnijih empirijskih istraživanja vezanih uz ispitivanje kompetencija i cjeloživotnog učenja vjeroučitelja.⁴⁴⁶

1. Međunarodno empirijsko istraživanja pod nazivom *Perspektive u poučavanju religije (Perspectives on Teaching Religion, skraćeno PeTeR)* nastalo je kao podrška inicijativi *Poučavanje religije u multikulturalnoj Europi (Teaching Religion in multicultural European Society, skraćeno TRES)* u istraživanju empirijskih podataka o trenutnom stanju poučavanja religije u različitim europskim državama. Istraživanje je provedeno je 2007. godine u 16 europskih država. U istraživanju je sudjelovalo 3.500 učitelja religijskog obrazovanja. Cilj istraživanja bio je prikupiti i analizirati empirijske podatke o ciljevima i metodama učitelja religije u različitim nacionalnim kontekstima te istražiti ovise li ti ciljevi i metode o njihovoj osobnoj religioznosti, stavovima prema pluralnosti, njihovoj vrijednosnoj orijentaciji, nacionalnom kontekstu i sl. Jedan od najvažnijih rezultata istraživanja bio je veliko preklapanje svih triju modela religijskog obrazovanja. Činjenica da većina učitelja pozitivno vrjednuje sva tri

⁴⁴⁵ Nezavisne varijable s kojima se u istraživanju pratilo promjene u zavisnim varijablama su: dob, radno iskustvo (iskazano u godinama staža), obrazovanje (formalno i neformalno), napredovanje u zvanje (vjeroučitelj i vjeroučitelj u zvanju mentora, savjetnika ili izvrsnog savjetnika) i stručno usavršavanje.

⁴⁴⁶ Zbog obima doktorskog rada, u ovom dijelu nisu navedena istraživanja koja se bave razvojem jedne kompetencije na području vjeronauka.

obrazovna cilja *učenje u, iz i o religiji* pokazuje da razlike između ciljeva i nisu toliko izražene koliko se teoretski očekivalo.⁴⁴⁷ Završno poglavlje ove studije donosi usporedbu stavova vjeroučitelja sa stavovima akademskih stručnjaka diljem Europe. U istraživanju ih je sudjelovalo 750. Rezultati istraživanja pokazali su da akademski stručnjaci iz Sjeverne i Zapadne Europe te iz Baltičkih zemalja izrazito preferiraju model *učenje o religiji*. U Istočnoj i Južnoj Europi te u Turskoj najveću podršku ima model *učenje iz religije*. Te preferencije se uglavnom slažu s preferencijama učitelja srednjih škola iz istih regija. Međutim, što se tiče modela s kojim se najmanje slažu, tu postoje razlike između akademskih stručnjaka i srednjoškolskih učitelja, pogotovo u Južnoj i Istočnoj Europi. U Istočnoj Europi akademski stručnjaci najmanje se slažu s modelom *učenje u religiji*, dok se učitelji najmanje slažu s modelom *učenje o religiji*. U Južnoj Europi stvar je obrnuta. Što se tiče osobnih karakteristika akademskih stručnjaka, odlazak u crkvu, vjera u Boga i molitveni život u snažnoj su korelaciji sa sva tri modela. U pozitivnoj su korelaciji s modelima *u* i *iz religije*, a u negativnoj s modelom *o religiji*. Što se tiče razlika između različitih regija, čini se da one podosta ovise o utjecaju institucionalnih čimbenika. Utjecaj Crkve, pogotovo u Istočnoj i Južnoj Europi, važniji je od utjecaja vlade.⁴⁴⁸

2. *Vjeronauk u hrvatskom školskom sustavu. Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupije* proveli su Mandarić, Hobljaj i Razum (2008.) u 130 škola iz 7 županija na području Zagrebačke nadbiskupije. U istraživanju su sudjelovale dvije različite skupine ispitanika: vjeroučitelji i učenici završnih razreda srednjih škola. Rezultati drugog dijela istraživanja ukazuju na zadovoljstvo vjeroučitelja inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem. „Maksimalno je zadovoljstvo postignutim kompetencijama iz filozofsko-teološkog područja (94% potpuno se slaže ili se slaže), a nešto manji postotak je onih koji smatraju da ih je inicijalni studij

⁴⁴⁷ Usp. G. ZIEBERTZ, U. RIEGEL (ur.), *How Teachers in Europe Teach Religion...*, str. 21. – 240.

⁴⁴⁸ Usp. *Isto*, str. 257. – 274.

osposobio za pedagoško-didaktičke kompetencije“.⁴⁴⁹ Zadovoljstvo sadržajima, temama i organizacijom stručnog usavršavanja na razini županijskih stručnih vijeća izrazilo je 66,6% vjeroučitelja, na nadbiskupijskoj razini 71,3% vjeroučitelja, a na državnoj 65% vjeroučitelja.⁴⁵⁰

3. U sklopu projekta *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*, Agencija za odgoj i obrazovanje (2012.) provela je analizu sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika koja je uključila programe stručnog usavršavanja iz 2011. godine. U istraživanju je sudjelovalo pet skupina ispitanika (učitelji, stručni suradnici, ravnatelji, voditelji županijskih stručnih vijeća i viši savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje). Rezultati istraživanja potvrdili su da „kompetencije odgojno-obrazovnih radnika nakon inicijalnog obrazovanja nisu dostatne za izazove koji ih očekuju u radu u odgojno-obrazovnom sustavu“.⁴⁵¹ Kvaliteta programa stručnog usavršavanja Agencije za odgoj i obrazovanje „smatra se dobrom do vrlo dobrom, a odgojno-obrazovni radnici u školama mogu se osloniti na pomoć i podršku viših savjetnika AZOO-a, što se smatra prednošću AZOO-a“.⁴⁵²
4. U okviru doktorskog rada *Samoprocjena pedagoških kompetencija srednjoškolskih vjeroučitelja*⁴⁵³ Ninčević (2012.) proveo je istraživanje o kompetencijskom profilu vjeroučitelja u srednjim školama. Nalazi istraživanja pokazuju da je u mnogim područjima potrebno poduzeti napore kako bi vjeroučitelji postigli višu razinu pedagoške kompetentnosti na dobrobit njih samih, ali i učenika kojima predaju vjeronauk.⁴⁵⁴

⁴⁴⁹ B. V. MANDARIĆ, A. HOBLAJ, R. RAZUM, *Vjeronauk izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje...*, str. 110.

⁴⁵⁰ Usp. *Isto*, str. 116.

⁴⁵¹ AZOO, *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja...*, str. 8.

⁴⁵² *Isto*, str. 9.

⁴⁵³ Usp. M. NINČEVIĆ, *Samoprocjena pedagoških kompetencija srednjoškolskih vjeroučitelja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2012.

⁴⁵⁴ Usp. *Isto*, str. 256. – 306.

5. Istraživanje *Uloga kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije u nastavi vjeronauka* proveli su Ninčević i Jurić (2016.). U istraživanju je sudjelovalo 304 vjeroučitelja. Rezultati istraživanja pokazali su spolnu razliku u procjeni važnosti socijalne kompetencije, pri čemu su sudionice navedenu kompetenciju procijenile važnijom u odnosu na sudionike. Nije pronađena razlike u procjeni važnosti kompetencije kreativnosti s obzirom na spol, kao ni razlika u procjenama kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije s obzirom na vrstu škole, trajanje staža i status sudionika.⁴⁵⁵

6. *Social Engagement of Religious Education teachers in the Archdiocese of Split-Makarska*, naziv je istraživanja koje su proveli Periš i Marunčić (2016.). U istraživanju je sudjelovalo 133 vjeroučitelja iz Splitsko-makarske nadbiskupije. Rezultati istraživanja o društvenom angažmana vjeroučitelja laika ukazuju da 74,5% vjeroučitelja često i redovito sudjeluje u različitim izvannastavnim aktivnostima u školi u kojoj su zaposleni, a 80% ih je aktivno u različitim oblicima župnog i crkvenog života. Angažman na širem društvenom području također je značajan: 28,5% vjeroučitelja redovito i često aktivno sudjeluje u životu mjesta ili kotara. Na području kulture angažirano je 39% vjeroučitelja, politike 16%, društvenih medija 10%, a 13% ih je angažirano u nekim drugim aktivnostima.⁴⁵⁶

7. Kvalitativno istraživanje *Duhovnost vjeroučitelja vjernika laika u suvremenim hrvatskim crkveno-društvenim uvjetima*⁴⁵⁷ provela je Jurić (2013.) u okviru doktorskog rada. U istraživanju je sudjelovalo 42 vjeroučitelja. Cilj istraživanja bio je: utvrđivanje koncepta duhovnosti vjeroučitelja vjernika laika, utvrđivanje postojećeg stanja duhovnosti vjeroučitelja u hrvatskim crkveno-društvenim uvjetima i projiciranje

⁴⁵⁵ Usp. M. NINČEVIĆ, D. JURIC, *Uloga kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije...*, str. 255. – 256.

⁴⁵⁶ Usp. J. PERIŠ, S. MARUNČIĆ, *Social Engagement of Religious Education teachers...*, str. 145.

⁴⁵⁷ K. A. JURIC, *Duhovnost vjeroučitelja vjernika laika u suvremenim hrvatskim crkveno-društvenim uvjetima*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2013.

primjerenog, formacijskog itinerera za vjeroučitelje s integriranom duhovnošću u hrvatskoj školi. Rezultati istraživanja odgovaraju postavljenim ciljevima: utvrđeno je postojanju triju sukcesivnih formacijskih faza kod vjeroučitelja; u Republici Hrvatskoj ne postoji sustavno prepoznatljivi formacijski model za vjeroučitelje s integriranom duhovnom dimenzijom; potreba izrade predloška za kreiranje suvremenog, prepoznatljivo hrvatskog modela u formaciji vjeroučitelja s integriranom duhovnom dimenzijom.⁴⁵⁸

8. *Čimbenici motivacije voditelja za rad u županijskom stručnom vijeću*⁴⁵⁹, proveli su Skupnjak i Pahić (2017.) s ciljem utvrđivanja razlika u važnosti različitih motivacijskih čimbenika voditelja za rad u županijskom stručnom vijeću, s obzirom na spol, područje voditeljstva i status u zvanju. U istraživanju je sudjelovao 221 voditelj županijskog stručnog vijeća. Rezultati istraživanja pokazali su „da su najviše rangirani čimbenici motivacije za voditelje ŽSV-a su suradnja i poslovni izazov, a najniže čimbenici koji se odnose na stjecanje osobne koristi, odnosno financijska dobit i manja satnica u nastavi“.⁴⁶⁰
9. *Sagorijevanje na poslu i socijalna podrška. Istraživanje među vjeroučiteljima splitske metropolije i Zadarske nadbiskupije*⁴⁶¹ proveli su Palac, Šparada i Garmaz (2023.). Cilj istraživanja bio je ispitati podložnost vjeroučitelja sagorijevanju na poslu, istražiti razinu socijalne podrške koju percipiraju te ispitati koje teme priželjkuju za obradu na stručnim skupovima. Rezultati istraživanja pokazali su da vjeroučitelji pet južnih nad/biskupija ne pokazuju zabrinjavajuće količine stresa na poslu i da osjećaju zadovoljavajuću razinu socijalne podrške ravnatelja, katehetskog ureda i partnera. Od tema koje vjeroučitelji najviše predlažu u sklopu

⁴⁵⁸ Usp. *Isto*, str. 359. – 362.

⁴⁵⁹ Draženka SKUPNJAK, Tea PAHIĆ, *Čimbenici motivacije voditelja za rad u županijskom stručnom vijeću*, u: *Život i škola*, 63 (2017.), 1, str. 43. – 54.

⁴⁶⁰ Usp. *Isto*, str. 43.

⁴⁶¹ Usp. *Nenad PALAC, Gina ŠPARADA, J. GARMAZ, Sagorijevanje na poslu i socijalna podrška. Istraživanje među vjeroučiteljima splitske metropolije i Zadarske nadbiskupije*, u: *Bogoslovska smotra*, 94 (2024.), 1, str. 125. – 148.

stručnog usavršavanja su teme iz psihologije i duhovnosti koje su značajno zastupljene u njihovu profesionalnom radu i cjeloživotnom učenju.⁴⁶²

Kako su se u analiziranim istraživanjima obrađivale pojedine kompetencije ili skupovi kompetencija vjeroučitelja uglavnom na području jedne nadbiskupije, ovim radom pokušalo se definirati kompetencije vjeroučitelja za rad u školi kao i utjecaj verificiranih programa stručnog usavršavanja od strane Agencije za odgoj i obrazovanje na razvoj kompetencija vjeroučitelja na području cijele Republike Hrvatske.

Polazište istraživanja bilo je: učenici i roditelji imaju pravo na najbolji vjeronauk te da se vjeroučitelji trebaju trajno stručno usavršavati kako bi unaprijedili svoje kompetencije i uspješno odgovorili na sve izazove koje pred njih stavlja izvođenje nastave vjeronauka u suvremenoj hrvatskoj školi. Sukladno navedenome, od vjeronauka se opravdano očekuje da zajedno s drugim nastavnim predmetima pridonosi ostvarenju cjelovitog odgoja osobe učenika osnovnih i srednjih škola.

⁴⁶² Usp. *Isto*, str. 126. i 146.

2. CILJ, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja u sebi sadržava nekoliko istraživačkih pitanja i hipoteza koji se detaljno navode u poglavljima koja slijede. Od pet istraživačkih pitanja prva dva su deskriptivna, a peto je kvalitativno pa uz njih nisu navedene hipoteze. Uz treće i četvrto pitanje navedene su tri hipoteze.

2.1. Cilj istraživanja

S obzirom na važnost uloge vjeroučitelja u odgojno-obrazovnom procesu te obvezu crkvenih i državnih institucija u osiguravanju kvalitete stručnog usavršavanja za vjeroučitelje, cilj istraživanja je ispitati percepciju odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi.

2.2. Istraživačka pitanja i hipoteze

1. Istražiti i prikazati (ne)ujednačenost provedbe stručnih usavršavanja za vjeroučitelje u RH prema teritorijalnoj nadležnosti središnjeg ureda i podružnica AZOO-a od 2019. do 2023. godine.
2. Utvrditi razinu općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske s posebnim naglaskom na stavove prema sudjelovanju u stručnom usavršavanju.
3. Utvrditi razliku u samoprocjeni općih i specifičnih kompetencija među vjeroučiteljima s obzirom na redovitost pohađanja stručnog usavršavanja, radno iskustvo i stručni status.

H1: Postoji razlika u samoprocjeni općih i specifičnih kompetencija među vjeroučiteljima s obzirom na redovitost pohađanja stručnog usavršavanja, radno iskustvo i stručni status. Sudionici koji neredovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju manje radnog iskustva i koji nisu napredovali u stručna zvanja, svoje će opće i specifične kompetencije procjenjivati nižima u odnosu na sudionike koji redovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju više radnog iskustva i koji su napredovali u stručna zvanja.

4. Ispitati razlike u stavovima vjeroučitelja o kvaliteti i doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj kompetencija za rad u osnovnim i srednjim školama.

H2: Postoji razlika između vjeroučitelja u stavovima o doprinosu stručnog usavršavanja na kompetencija s obzirom na redovitost pohađanja stručnog usavršavanja, radno iskustvo i stručni status. Sudionici koji neredovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju manje radnog iskustva i koji nisu napredovali u stručna zvanja, utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj kompetencija procjenjivat će nižim u odnosu na sudionike koji redovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju više radnog iskustva i koji su napredovali u stručna zvanja.

5. Steći dublji uvid u iskustva stručnjaka iz mjerodavnih obrazovnih i crkvenih ustanova o utjecaju programa stručnog usavršavanja na stjecanje općih i specifičnih kompetencija kod vjeroučitelja.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom se poglavlju detaljno opisuje korištena metodologija koja obuhvaća: nacrt, sudionike, instrumente, postupke provođenja kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja te metode obrade podataka dobivenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživačkim pristupima.

3.1. Nacrt istraživanja

U skladu s ciljem istraživanja, istraživačkim pitanjima i hipotezama, korišten je tzv. „mješoviti“ (kvalitativni i kvantitativni) istraživački pristup (engl. *mixed methods*). Iako vlada određena dihotomija između kvalitativnog i kvantitativnog istraživačkog pristupa jer kvantitativne i kvalitativne metode počivaju na vrlo različitim filozofskim osnovama koje je teško konceptualno pomiriti, u praksi se ove dvije skupine metoda vrlo uspješno kombiniraju.⁴⁶³ U radu je korišten jedan od četiri osnovna mješovita pristupa, tzv. eksplanacijsko-sekvencijalni nacrt u kojem je naglasak na kvantitativnim podacima, a kvalitativno istraživanje služi da bi se bolje razumjeli prethodno dobiveni kvantitativni podatci.

Kvantitativni dio istraživanja proveden je metodom anketnog upitnika, najpogodnije i najekonomičnije metode kvantitativnog istraživanja. Anketnim upitnikom željelo se ispitati percepciju odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi. U istraživanju su korištena dva jednostavna slučajna uzorka iz populacije vjeroučitelja koji nisu napredovali u stručna zvanja i vjeroučitelja koji su napredovali u stručna zvanja. Obrada podataka provedena je t-testovima za nezavisne uzorke i jednosmjernom analizom varijance.

U kvalitativnom dijelu istraživanja provedeni su: individualni polustrukturirani intervju i *online* pretraživanje arhivske građe *ettaedu*

⁴⁶³ Usp. Ana SLIŠKOVIĆ, Irena BURIC, (ur.), *Znanstveno istraživanje u psihologiji: vodič za početnike*, Zadar, 2020., str. 53.

aplikacije. Individualni polustrukturirani intervju proveden je na prigodnom uzorku iz populacije nositelja stručnog usavršavanja vjeroučitelja. Planiran je kao nadopuna anketnom istraživanju, s ciljem stjecanja dubljeg uvida u iskustva stručnjaka o utjecaju programa stručnog usavršavanja na stjecanje općih i specifičnih kompetencija kod vjeroučitelja. Obrada podataka individualnog polustrukturiranog intervju provedena je metodom tematske analize.

Online pretraživanje arhivske građe *ettaedu* aplikacije, na kojoj se objavljuju stručna usavršavanja u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, provedeno je na uzorku sadržaja koje je obuhvatilo stručno usavršavanje vjeroučitelja u vremenskom razdoblju od pet godina na području Republike Hrvatske. Obrada podataka dobivena *online* pretraživanjem arhivske građe *ettaedu* aplikacije, provedena je metodom analize sadržaja.

3.2. Sudionici istraživanja

Za potrebe provedbe istraživanja, testiranja hipoteza i odgovora na istraživačka pitanja, identificirane su četiri relevantne populacije:

1. populacija vjeroučitelja zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske na neodređeno ili određeno radno vrijeme, u 2023./2024. školskoj godini
2. populacija vjeroučitelja u statusu mentora, savjetnika i izvrsnih savjetnika u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske, u 2023./2024. školskoj godini. Navedena populacija izdvojena je iz populacije vjeroučitelja kao zasebna populacija, s ciljem postizanja reprezentativnosti uzorka i pretpostavke da se populacija vjeroučitelja koja je napredovala u stručna zvanja razlikuje po nekim pitanjima ovog istraživanja od populacije vjeroučitelja koja nije napredovala u stručnim zvanjima.

3. populacija nositelja stručnog usavršavanja za vjeroučitelje: predstojnici Katehetskih ureda i Ureda za vjeronauk te viši savjetnici za vjeronauk pri Agenciji za odgoj i obrazovanje i Nacionalnom katehetskom uredu Hrvatske biskupske konferencije u Republici Hrvatskoj u 2023./2024. školskoj godini.
4. populacija arhivske građe o stručnom usavršavanju vjeroučitelja koja se arhivira na *ettaedu* aplikaciji Agencije za odgoj i obrazovanje u razdoblju od 2019. do 2023. godine, a odnosi se na područje Republike Hrvatske.

3.2.1. Uzorci i uzorkovanje

Budući da popis prvih dviju populacija nije javno objavljen i nije ga bilo moguće dobiti od strane resornog ministarstva, podatci o ukupnom broju vjeroučitelja prikupljeni su iz četrnaest nad/biskupijskih Katehetskih ureda i Ureda za vjeronauk koji, između ostalog, redovito ažuriraju popise vjeroučitelja.⁴⁶⁴ Prema podatcima prikupljenim tijekom mjeseca travnja 2024. godine, ukupan broj vjeroučitelja zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske na neodređeno ili određeno radno vrijeme, u 2023./2024. školskoj godini iznosio je dvije tisuće dvjesto šezdeset i četiri (N=2.264). Od tog broja 9,98%, odnosno dvjesto dvadeset šest i vjeroučitelja (N=226) je napredovalo u zvanje mentora, savjetnika ili izvrsnog savjetnika.

Sudionici iz prve dvije populacije uzorkovani su tehnikom jednostavnog slučajnog uzorka koji osigurava unutarnju i vanjsku valjanost istraživanja. Za neka pitanja u anketom upitniku uzorci iz prve dvije populacije tretirani su kao jedan, a za testiranje nekih razlika i hipoteza kao dva uzorka.

Nakon što su prikupljeni popisi svih vjeroučitelja po nad/biskupijama i poredani abecednim redom u dvije Excel tablice, definirani su okviri uzorkovanja. Prvi okvir uzorkovanja odnosio se na popis vjeroučitelja koji nisu napredovali u stručna zvanja (N=2.038), a drugi na popis vjeroučitelja koji su napredovali u stručna zvanja (N=226). Korištenjem računalnog programa

⁴⁶⁴ Više o ulozi nad/biskupijskih Katehetskih ureda i Ureda za vjeronauk vidi u prvom teoretskom dijelu rada, u potpoglavlju 2.3.1.2. *Rad vjeroučitelja – pod dvostrukom nadležnošću.*

Generator brojeva,⁴⁶⁵ iz prvog okvira uzorkovanja izdvojen je inicijalni uzorak od 13,49% (N=275), a iz drugog okvira 22,12% (N=50), što je ukupno iznosilo (N=325) sudionika.

U obradu podataka uključeno je 10,05% sudionika (N=205) iz prve populacije i 17,69% sudionika (N=40) iz druge populacije, što je ukupno iznosilo (N=245) sudionika. Preostalih 80 sudionika nije odgovorilo na upitnik u dogovorenom terminu pa su izuzeti iz daljnjih analiza. Na anketni upitnik odgovorili su sudionici iz svih nad/biskupija, kao i iz svih županija na području Republike Hrvatske te se može reći da uzorak vjerno reprezentira populaciju vjeroučitelja u RH. Iako je za potrebe kvantitativnog istraživanja bio planiran uzorak od 10% iz prve dvije populacije, izdvojen je nešto veći inicijalni uzorak (N=325) zbog mogućih tehničkih poteškoća vezanih uz korištenje elektroničke pošte od strane sudionika.

Ukupan broj članova treće populacije, nositelja stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u Republici Hrvatskoj, u 2023./2024. školskoj godini iznosio je ukupno 23 osobe. Prigodnim uzorkovanjem, koje osigurava unutarnju valjanost istraživanja, u provođenju individualnog polustrukturiranog intervjua sudjelovalo je ukupno 5 sudionika. Uzorak je bio zasnovan na dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju, zastupljenosti iz različitih ustanova, pripadnosti iz različitih crkvenih pokrajina na području Republike Hrvatske i iskustvu relevantnom za cilj istraživanja.

Četvrta populacija odnosila se na arhivsku građu o stručnom usavršavanju koja se nalazi na *ettaedu* aplikaciji Agencije za odgoj i obrazovanje od 2011. godine. Uzorak sadržaja obuhvaća razdoblje od 2019. do 2023. godine u kojem su održani stručni skupovi za vjeroučitelje u suorganizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, nad/biskupijskih i Nacionalnog katehetskog ureda na području Republike Hrvatske. Kriterij uzorka sadržaja izravno je povezan s pitanjem iz kvantitativnog dijela istraživanja o broju stručnih skupova na kojima su sudionici istraživanja nazočili tijekom posljednjih pet godina.

⁴⁶⁵ Usp. <https://kalkulator.com.hr/generator-slucajnih-brojeva> (1. 6. 2024.)

3.2.2. Sociodemografska obilježja sudionika kvantitativnog istraživanja

Od dvjesto četrdeset i pet sudionika (N=245) koji su sudjelovali u kvantitativnom istraživanju 76,3% je žena (N=187), a 23,7% je muškaraca (N=58). Disproporcionalan odnos sudionika prema spolu ne iznenađuje jer studijske programe na Katoličkim bogoslovnim fakultetima u većem broju upisuju žene, što je vidljivo i u ukupnoj populaciji vjeroučitelja.

Prema životnoj dobi, najveći broj sudionika 38,4% (N=94) pripada dobnoj skupini od 41. – 50. godine života; 30,6% sudionika (N=75) pripada dobnoj skupini od 31. – 40. godine života; 23,7% sudionika (N=58) pripada dobnoj skupini od 51. – 60. godine života; 4,1% sudionika (N=10) pripada dobnoj skupini do 30. godina života; 3,3% sudionika (N=8) pripada dobnoj skupini od 60. i više godina života.

Za mjesto stanovanja, najveći broj sudionika 66,1% izabrao je gradsku sredinu (N=162); 21,6% (N=53) seosku sredinu; 12,2% (N=30) prigradsku sredinu.

Prema statusu u vjerskoj zajednici, najveći broj sudionika 92,7% su vjeroučitelji laici (N=227); 5,3% su redovnice (N=13); 2% su svećenici (N=5). Disproporcionalan odnos sudionika prema statusu u vjerskoj zajednici također ne iznenađuje. Broj redovnica i svećenika u odgojno-obrazovnom sustavu iz godine u godinu se smanjuje, što je povezano s drugim obvezama svećenika u župnoj zajednici i zahtjevne metodologije rada školskog vjeronauka koja je sasvim drugačija od župne kateheze⁴⁶⁶ te trendom opadanja duhovnih zvanja, osobito redovnica.⁴⁶⁷

Prema bračnom statusu, najveći broj sudionika 63,3% živi u braku (N=155); 25,7% su neudani i neoženjeni (N=63); 6,9% su redovnice ili svećenici (N=17); 4,1% su razvedeni ili udovci (N=10).

Što se tiče obrazovanja, 52,7% sudionika (N=129) završilo je Filozofsko-teološki studij, a 47,3% Teološko-katehetski studij (N=116). Osim

⁴⁶⁶ Usp. Đuro HRANIĆ, *Zauzetost svećenika i redovnika u katehetskom djelovanju Crkve u Hrvatskoj*, u: *Katehetski glasnik*, 6 (2008.), 2., str. 35. – 42.

⁴⁶⁷ Usp. Pero ARAČIĆ, *Duhovna zvanja i službe u našoj Crkvi*, u: *Bogoslovska smotra*, 68 (1997.), 2. – 3., str. 327.

jednog od navedenih studija, 5,7% sudionika (N=14) završilo je još jedan preddiplomski studij ili višu školu; 9,8% još jedan diplomski studij (N=24); 4,1% poslijediplomski studij (N=10); 3,7% poslijediplomsku specijalizaciju (N=9); 78% nije steklo dodatno obrazovanje (N=191).

Nastavu vjeronauka najveći broj sudionika 75,9% izvodi u osnovnoj školi (N=186); 18,4% sudionika (N=45) u srednjoj školi; 5,7% sudionika (N=14) u osnovnoj i srednjoj školi. Prema radno-pravnom statusu 91,4% sudionika (N=224) zaposleno je na neodređeno radno vrijeme, a 8,6% sudionika (N=21) na određeno radno vrijeme.

Radno iskustvo najvećeg broja sudionika 32,7% pripada kategoriji od 21 – 30 godina (N=80); 3% pripada kategoriji od 11 – 20 godina (N=76); 17,1% pripada kategoriji od 6 – 10 godina (N=42); 9,8% pripada kategoriji od 0 – 5 godina radnog iskustva (N=24); 9,4% pripada kategoriji od 31 i više godina radnog iskustva (N=23).

3.2.3. Sociodemografska obilježja sudionika kvalitativnog istraživanja

Od pet sudionika koji su sudjelovali u kvalitativnom istraživanju 4 su žene, a 1 je muškarac. Prema životnoj dobi, 4 sudionika pripada dobnoj skupini od 51. – 60. godine života, a 1 sudionik dobnoj skupini od 41. – 50. godine života.

Svi sudionici stanuju u gradskoj sredini. Prema statusu u vjerskoj zajednici, 2 sudionika su laici; 2 sudionika su redovnice; 1 sudionik je svećenik. Prema bračnom statusu, 1 sudionik živi u braku; 3 su redovnice ili svećenici; 1 sudionik je neudan ili neoženjen.

Što se tiče obrazovanja, 2 sudionika završilo je Filozofsko-teološki studij, a 3 sudionika Teološko-katehetski studij. Osim jednog od navedenih studija, 2 sudionika završilo je poslijediplomski studij, a 3 sudionika nije steklo dodatno obrazovanje. Četvoro sudionika pripada kategoriji od 21 – 30 godina radnog iskustva, a jedan sudionik pripada kategoriji od 11 – 20 godina.

3.3. Instrumenti i tehnike istraživanja

U provedenom istraživanju korišteni su različiti instrumenti i tehnike istraživanja. U kvantitativnom dijelu istraživanja proveden je anketni upitnik, a u kvalitativnom dijelu istraživanja individualni polustrukturirani intervju i *online* pretraživanje arhivske građe *ettaedu* aplikacije Agencije za odgoj i obrazovanje.

3.3.1. Anketni upitnik

Anketni upitnik sastavljen je od trideset pitanja, od kojih su dvadeset i devet pitanja zatvorenog i jedno pitanje otvorenog tipa. Sadržajno je podijeljen u četiri dijela:

1. dio: Opći podatci
2. dio: Stručno usavršavanje
3. dio: Opće kompetencije vjeroučitelja i
4. dio: Specifične kompetencije vjeroučitelja.

Prvi dio upitnika sastojao se od četrnaest pitanja zatvorenog tipa vezanih uz sociodemografska obilježja sudionika: spol, dob, mjesto stanovanja, pripadnost prema crkvenom i civilnom teritorijalnom ustrojstvu, status u vjerskoj zajednici, bračni status, razinu obrazovanja, vrstu škole u kojoj su zaposleni, radno-pravni status, radno iskustvo te napredovanje u zvanje.

U drugom dijelu upitnika nalazila su se tri pitanja zatvorenog tipa vezana uz pohađanje stručnog usavršavanja i doprinos stručnog usavršavanja na ukupan profesionalni razvoj vjeroučitelja. Prvo pitanje u drugom dijelu upitnika odnosilo se na ukupan broj pohađanja stručnih usavršavanja u posljednjih pet godina. Sljedeća dva pitanja bila su vezana uz učestalost pohađanja stručnih skupova prema razinama i njihovom doprinosu na ukupan profesionalni razvoj vjeroučitelja. Izrađena su u formatu skale procjene učestalosti i skale procjene slaganja. Oba pitanja sadržavala su po pet potpitanja, a skale za odgovore obuhvaćale su raspon od 1 do 5 prema skali

Likertova tipa od pet stupnjeva. U skali procjene učestalosti sudionici su odgovarali zaokruživanjem jedne vrijednosti od 1 do 5, pri čemu je 1 označavao nikada, a 5 uvijek. Slično tomu, u skali procjene slaganja sudionici su odgovarali zaokruživanjem jedne vrijednosti od 1 do 5, pri čemu je 1 značio nimalo, a 5 potpuno.

Treći dio upitnika sastojao se od četiri pitanja zatvorenog tipa, a odnosila su se na procjenu važnosti, usvojenosti i posjedovanja općih kompetencija (osobnih i socijalnih) te utjecaja pojedinih razina stručnog usavršavanja na razvoj općih kompetencija vjeroučitelja. Sva četiri pitanja sadržavala su po jedanaest tvrdnji. Prva tri pitanja trećeg dijela upitnika izrađena su u formatu skale procjene slaganja s tvrdnjama u kojima su sudionici odgovarali zaokruživanjem jedne vrijednosti od 1 do 5, pri čemu je 1 značio nimalo, a 5 potpuno. Četvrto pitanje u trećem dijelu upitnika izrađeno je u formatu liste označavanja u kojem je bilo moguće izabrati više odgovora.

U četvrtom dijelu upitnika, koji je sadržavao osam pitanja zatvorenog tipa i jedno otvorenog, ispitala se procjena važnosti, usvojenosti i posjedovanja specifičnih kompetencija (teološka i religijsko-pedagoška te didaktičko-metodička) te utjecaja pojedinih razina stručnog usavršavanja na razvoj specifičnih kompetencija vjeroučitelja. Prva tri pitanja sadržavala su po sedamnaest tvrdnji, a sljedeća tri po jedanaest. Svih šest pitanja izrađena su u formatu skale procjene slaganja s tvrdnjama u kojoj su sudionici odgovarali zaokruživanjem jedne vrijednosti od 1 do 5, pri čemu je 1 značio nimalo, a 5 potpuno. Sedmo i osmo pitanje četvrtog dijela upitnika izrađeno je u formatu liste označavanja u kojem je bilo moguće izabrati više odgovora. Posljednje pitanje bio je otvorenog tipa i neobvezno u kojem su sudionici imali prigodu dodati nešto što eventualno nije bilo obuhvaćeno prethodnim pitanjima.

3.3.2. *Individualni polustrukturirani intervju*

Individualni polustrukturiran intervju (*prilog 3.*) sadržavao je dvadeset pitanja (deset pitanja zatvorenog i deset pitanja otvorenog tipa). Sadržajno je podijeljen u tri dijela:

1. dio: Opći podatci
2. dio: Stručno usavršavanje i
3. dio: Opće i specifične kompetencije vjeroučitelja

Individualni polustrukturirani intervju sastojao se od tri grupe pitanja. Prvi dio upitnika sastojao se od deset pitanja zatvorenog tipa vezanih uz sociodemografska obilježja sudionika: spol, dob, mjesto stanovanja, pripadnost prema crkvenom i civilnom teritorijalnom ustrojstvu, status u vjerskoj zajednici, bračni status, razina obrazovanja i radno iskustvo.

Drugi dio intervjuja sadržavao je četiri pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na zadovoljstvo ponudom stručnog usavršavanja, zadovoljstvo odazivom vjeroučitelja na stručne skupove, motivaciju vjeroučitelja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju i procjenu utjecaja stručnog usavršavanja na ukupan profesionalni razvoj vjeroučitelja.

Treći dio intervjuja sadržavao je šest pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na procjenu važnosti, usvojenosti i razvijenosti općih (osobnih i socijalnih) i specifičnih (teoloških i religijsko-pedagoških te didaktičko-metodičkih) kompetencija vjeroučitelja za rad u školi te utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj kompetencija vjeroučitelja. Protokol intervjuja bio je unaprijed zadan, ali pitanja otvorenog tipa dopuštala su sudionicima mogućnost slobodnih i opširnih odgovora.

3.3.3. *Online pretraživanje*

Za istraživanje *ettaedu* aplikacije, korisničkog programa za objavljivanje stručnih usavršavanja u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, koja ujedno služi kao i baza podataka stručnog usavršavanja, korištena je tehnika *online* pretraživanja. Ovaj oblik istraživanja odvijao se uz pomoć računala i Interneta te primjenom različitih filtera pretraživanja.

3.4. Postupci istraživanja

U istraživanju su korišteni različiti postupci istraživanja: provođenje anketnog upitnika, individualnog polustrukturiranog intervjua i *online* pretraživanja. Prije početka provođenja istraživanja, nacrt i instrumente istraživanja odobrilo je Etičko povjerenstvo Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu, na sjednici od 29. svibnja 2024. godine (*prilog 1*).

3.4.1. Postupak provođenja anketnog upitnika

Nakon obrađenog teoretskog dijela ovog rada, konstruirana je prva inačica anketnog upitnika koja je poslana nezavisnim stručnjacima iz područja kojim se bavi istraživanje. Prihvaćeni su svi konstruktivni komentari, izrađena *online* inačica upitnika⁴⁶⁸ u računalnom programu Google Forms i postavljena na web servis Google Drive. Potom je provedeno predispitivanje na ograničenom uzorku od pet sudionika kojima je poslana poveznica upitnika e-mailom.

Na temelju predispitivanja, prikupljene su povratne informacije o jasnoći i razumljivosti pitanja, osobito o primjerenosti ponuđenog formata odgovora na postavljena pitanja. U skladu s pristiglim komentarima doručena su pitanja u anketnom upitniku. Najznačajnije izmjene odnosile su se na pitanja pod rednim brojem 21., 28. i 29. kojima je promijenjen format odgovora. Umjesto zaokruživanja jednog odgovora, preformulirana su u liste označavanja u kojem su sudionici mogli izabrati više odgovora. Primijenjena verzija upitnika nalazi se u Prilogu.

Nakon odobrenja Etičkog povjerenstva Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu, doručena inačica anketnog upitnika poslana je 4. lipnja 2024. godine na 325 e-mail adresa vjeroučitelja koji su izabrani metodom slučajnog izbora. Adrese elektroničke pošte sudionika prikupljene su pretraživanjem *ettaedu* aplikacije.⁴⁶⁹ Na početku upitnika sudionicima su obrazložene najvažnije informacije o istraživanju: tko provodi istraživanje,

⁴⁶⁸ Usp. <https://bit.ly/anketni-upitnik-kompetencije>, (1. 7. 2024.)

⁴⁶⁹ Usp. <http://ettaedu.azoo.hr/> (1.6. 2024.)

zašto se provodi (cilj i svrha istraživanja), zašto i kako su izabrani kao sudionici te kako će odgovori biti upotrijebljeni. Osim toga, zajamčena im je anonimnost odgovora, unaprijed izrečena zahvalnost za trud i izdvojeno vrijeme potrebno za popunjavanje anketnog upitnika (oko 20 minuta) te istaknut rok za popunjavanje upitnika (18. lipnja 2024. godine).

U razdoblju od 4. do 18. lipnja 2024. pristiglo je (N=217) odgovora pa su sudionici još jedanput zamoljeni da ispune anketni upitnik te im je produžen rok za popunjavanje do 24. lipnja 2024. godine. U navedenom razdoblju pristigao je potreban broj odgovora (N=245) i 25. lipnja 2024. godine upitnik je zatvoren.

3.4.2. *Postupak provođenja polustrukturiranog intervjua*

Kao i kod anketnog upitnika, najprije je izrađena prva inačica protokola intervjua za koju je traženo mišljenje nezavisnih stručnjaka iz područja kojim se bavi ovo istraživanje. Potom je na temelju pristiglih zapažanja doraden protokol intervjua i proveden jedan testni intervju. Tijekom provođenja tog intervjua uočeni su manji nedostaci u formulaciji pitanja koji su otklonjeni prije početka istraživanja. Zbog zemljopisne udaljenosti sudionika, polustrukturirani intervju je proveden putem elektroničke pošte, najstarije tehnike intervjuiranja proizašle iz računalno posredovane komunikacije (*engl. CMC – computer mediated communication*).⁴⁷⁰

Nakon odobrenja Etičkog povjerenstva Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu, sa svih pet sudionika istraživanja obavljen je telefonski razgovor u kojem su im pojašnjeni detalji provođenja intervjua: način provođenja, svrha istraživanja, uvjeti povjerljivosti i vrijeme trajanja intervjua. Potom su im pitanja polustrukturiranog intervjua poslana elektroničkom poštom, zajedno s osnovnim informacijama o istraživanju i zahvalom što su pristali sudjelovati u intervjuu. Također, sudionicima je istaknuto da budu

⁴⁷⁰ Usp. Jeffrey W. TREEM, Paul M. LEONARDI, Bart van den HOOFF, *Computer-Mediated Communication in the Age of Communication Visibility*, u: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25 (2020.), 1., str. 44. – 59.

slobodni zatražiti dodatna pojašnjenja ili razjasniti eventualne nejasnoće u vezi s pitanjima intervjua. Primijenjena verzija upitnika nalazi se u Prilogu.

Odgovori svih sudionika stigli su do dogovorenog roka, odnosno do 1. srpnja 2024. godine. Nekim sudionicima postavljena su dodatna pitanja i zatražena je nadopuna odgovora, koja je u vrlo kratkom roku bila dostavljena. Nakon što su pristigli svi odgovori, tekst intervjua je uz minimalne zahvate bio spreman za obradu i analizu.

3.4.3. Postupak provođenja online pretraživanja

Istraživanje je obuhvatilo sve tri razine stručnog usavršavanja koja se objavljuju na *ettaedu* aplikaciji: županijska stručna vijeća, nad/biskupijski i/ili međubiskupijski i državni stručni skupovi koji su održani na području Republike Hrvatske, prema teritorijalnoj nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje, od 2019. do 2023. godine. Nakon što su prikupljeni kvantitativni i kvalitativni podaci o provedenom stručnom usavršavanju (broj održanih stručnih usavršavanja prema razinama, broj sudionika, tema i/ili ishodi skupova), uslijedila je obrada i analiza podatka.

3.5. Obrada podataka

Kvantitativni podaci dobiveni nakon provođenja anketnog upitnika kodirani su i uneseni u matricu (Excel tablicu) što je jedan od preduvjeta za statističku analizu podataka. Nakon inicijalnog pregleda podataka, matrica je bila kompletna i spremna za statističku obradu podataka u računalnom programu Jamovi.⁴⁷¹ Za obradu podataka provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance.

Kvalitativni podaci dobiveni nakon provedenog polustrukturiranog intervjua i *online* pretraživanja arhivske građe *ettaedu* aplikacije Agencije za odgoj i obrazovanje, sortirani su, kodirani i pripremljeni za obradu u skladu s

⁴⁷¹ Usp. <https://www.jamovi.org/download.html>, (1. 7. 2024.).

metodama za obradu kvalitativnih podataka: metodom tematske analize i metodom analize sadržaja.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada prikazuju se rezultati svih provedenih analiza: rezultati kvantitativnog istraživanja t-testovima za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance te rezultati kvalitativnog istraživanja metodom tematske analize i rezultati analize arhivske građe *ettaedu* aplikacije metodom analize sadržaja.

4.1. Rezultati kvantitativnog istraživanja

Tablica 1. prikazuje deskriptivne parametre za varijable čestinu pohađanja stručnih usavršavanja i stavove o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija.

Tablica 1. *Deskriptivni parametri promatranih varijabli (N=245)*

	Varijabla	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	IA (SP)	IK (SP)
Učestalost pohađanja stručnih usavršavanja	Županijska stručna vijeća	4.67	0.58	2	5	-1.68 (0.16)	2.41 (0.31)
	Nadbiskupijski skupovi	4.26	0.89	1	5	-1.27 (0.16)	1.36 (0.31)
	Katehetske škole	3.62	1.26	1	5	-0.42 (0.16)	-0.99 (0.31)
	Duhovne obnove	4.05	0.92	1	5	-0.71 (0.16)	-0.19 (0.31)
	Drugi oblici	3.42	0.95	1	5	-0.50 (0.16)	-0.07 (0.31)
	Učestalost pohađanja stručnih usavršavanja	4.00	0.57	2.40	5.00	-0.55 (0.16)	-0.23 (0.31)
Stavovi o doprinosu stručnih usavršavanja prof. razvoju	Županijska stručna vijeća	3.84	0.99	1	5	-0.74 (0.16)	0.29 (0.31)
	Nadbiskupijski skupovi	3.82	1.00	1	5	-0.77 (0.16)	0.28 (0.31)
	Katehetske škole	3.80	1.04	1	5	-0.81 (0.16)	0.42 (0.31)
	Duhovne obnove	4.23	0.90	1	5	-1.11 (0.16)	0.78 (0.31)
	Drugi oblici	3.85	1.00	1	5	-0.78 (0.16)	0.34 (0.31)
	Stavovi o doprinosu str. usav. razvoju komp.	3.91	0.81	1.00	5.00	-0.69 (0.16)	0.31 (0.31)

IA – indeks asimetričnosti; IK – indeks kurtičnosti; SP – standardna pogreška

Uvidom u učestalost pohađanja pojedinih vrsta stručnih usavršavanja, kao i stavove o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija, moguće je uočiti kako su distribucije negativno asimetrične, no veličine indeksa asimetričnosti i kurtičnosti dopuštaju provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Relativno najveću vrijednost učestalosti pohađanja stručnih usavršavanja imaju županijska stručna vijeća, dok pri procjeni stavova o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija, relativno najveću vrijednost imaju duhovne obnove.

Tablica 2. prikazuje deskriptivne parametre za procijenjenu važnost, usvojenost i posjedovanje općih kompetencija.

Tablica 2. *Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja općih kompetencija (N=245)*

	Varijabla	M	SD	Min	Max	IA (SP)	IK (SP)
Procijenjena važnost općih kompetencija	Srž poruke	4.78	0.49	3	5	-2.13 (0.16)	3.80 (0.31)
	Osobna nada	4.67	0.59	2	5	-1.85 (0.16)	3.49 (0.31)
	Autentično kršćanstvo	4.76	0.54	1	5	-2.86 (0.16)	10.92 (0.31)
	Promicanje svijesti	4.60	0.70	1	5	-1.88 (0.16)	3.78 (0.31)
	Trajna metanoja	4.53	0.72	1	5	-1.65 (0.16)	3.07 (0.31)
	Reguliranje emocija	4.52	0.67	2	5	-1.16 (0.16)	0.46 (0.31)
	Pravila i norme	4.59	0.66	2	5	-1.59 (0.16)	2.28 (0.31)
	Empatija	4.56	0.67	2	5	-1.54 (0.16)	2.28 (0.31)
	Usklađivanje ponašanja	4.48	0.72	2	5	-1.42 (0.16)	1.83 (0.31)
	Socijalna dispozicija	4.53	0.68	2	5	-1.35 (0.16)	1.42 (0.31)
	Socijalne kreposti	4.75	0.54	2	5	-2.24 (0.16)	4.93 (0.31)
	Važnost općih kompetencija	4.61	0.46	2.55	5.00	-1.79 (0.16)	3.79 (0.31)
Procijenjena usvojenost općih kompetencija	Srž poruke	4.20	0.77	1	5	0.25 (0.16)	0.25 (0.31)
	Osobna nada	4.01	0.84	1	5	0.31 (0.16)	0.31 (0.31)
	Autentično kršćanstvo	4.09	0.83	2	5	-0.11 (0.16)	-0.11 (0.31)
	Promicanje svijesti	4.13	0.81	1	5	0.28 (0.16)	0.28 (0.31)
	Trajna metanoja	3.99	0.88	1	5	-0.07 (0.16)	-0.07 (0.31)
	Reguliranje emocija	3.69	1.04	1	5	-0.44 (0.16)	-0.44 (0.31)
	Pravila i norme	3.61	1.09	1	5	-0.70 (0.16)	-0.70 (0.31)
	Empatija	3.58	1.08	1	5	-0.59 (0.16)	-0.59 (0.31)
	Usklađivanje ponašanja	3.76	0.99	1	5	-0.45 (0.16)	-0.45 (0.31)
	Socijalna dispozicija	3.77	1.02	1	5	-0.43 (0.16)	-0.43 (0.31)
	Socijalne kreposti	4.05	0.92	1	5	0.14 (0.16)	0.14 (0.31)
	Usvojenost općih kompetencija	3.90	0.76	1.27	5.00	-0.15 (0.16)	-0.15 (0.31)

Procijenjeno posjedovanje općih kompetencija	Srž poruke	4.31	0.68	2	5	-0.79 (0.16)	0.68 (0.31)
	Osobna nada	4.31	0.72	2	5	-0.95 (0.16)	0.99 (0.31)
	Autentično kršćanstvo	4.25	0.70	2	5	-0.68 (0.16)	0.39 (0.31)
	Promicanje svijesti	4.20	0.73	1	5	-0.84 (0.16)	1.33 (0.31)
	Trajna metanoja	4.17	0.76	1	5	-0.86 (0.16)	1.12 (0.31)
	Reguliranje emocija	4.10	0.74	2	5	-0.60 (0.16)	0.30 (0.31)
	Pravila i norme	4.20	0.79	1	5	-0.93 (0.16)	0.99 (0.31)
	Empatija	4.22	0.75	2	5	-0.92 (0.16)	0.98 (0.31)
	Usklađivanje ponašanja	4.21	0.73	2	5	-0.74 (0.16)	0.49 (0.31)
	Socijalna dispozicija	4.33	0.71	2	5	-0.91 (0.16)	0.82 (0.31)
	Socijalne kreposti	4.42	0.68	2	5	-1.14 (0.16)	1.55 (0.31)
	Posjedovanje općih kompetencija	4.25	0.56	1.91	5.00	-1.30 (0.16)	3.12 (0.31)

IA – indeks asimetričnosti; IK – indeks kurtičnosti; SP – standardna pogreška

Uvidom u procijenjene vrijednosti važnosti, usvojenosti i posjedovanja općih kompetencija, vidljivo je kako su distribucije negativno asimetrične, no vrijednosti indeksa asimetričnosti i kurtičnosti dopuštaju provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Relativno najveću procijenjenu važnost i usvojenost općih kompetencija ima *sposobnost usredotočenja na srž kršćanske poruke*, dok relativno najveće procijenjeno posjedovanje imaju *posjedovanje socijalnih kreposti, kao što su: pravednost, uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost....*

Tablica 3. prikazuje deskriptivne parametre procijenjene važnosti, usvojenosti i specifičnosti za teološke i religijsko-pedagoške kompetencije.

Tablica 3. *Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja teološko i religijsko-pedagoških kompetencija (N=245)*

	Varijabla	M	SD	Min	Max	IA (SP)	IK (SP)	
Procijenjena važnost teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija	Teološka komunikacija	4.34	0.80	2	5	-1.12 (0.16)	0.74 (0.31)	
	Primjena teološkog znanja	4.56	0.68	2	5	-1.51 (0.16)	1.73 (0.31)	
	Tumačenje sadašnjosti	4.62	0.61	3	5	-1.34 (0.16)	0.73 (0.31)	
	Postavljanje pitanja	4.73	0.55	1	5	-2.51 (0.16)	9.06 (0.31)	
	Slušanje Božje riječi	4.83	0.44	2	5	-2.95 (0.16)	10.33 (0.31)	
	Poznavanje Svetog pisma	4.76	0.54	2	5	-2.46 (0.16)	6.57 (0.31)	
	Racionalno promišljanje	4.58	0.65	2	5	-1.53 (0.16)	2.24 (0.31)	
	Božanska stvarnost	4.56	0.64	2	5	-1.33 (0.16)	1.43 (0.31)	
	Izlaganje i obrazlaganje	4.24	0.87	1	5	-0.93 (0.16)	0.35 (0.31)	
	Osobno iskustvo vjere	4.83	0.44	3	5	-2.59 (0.16)	6.26 (0.31)	
	Izvori i sadržaj	4.70	0.55	3	5	-1.68 (0.16)	1.91 (0.31)	
	Osjećaj pripadnosti	4.67	0.56	3	5	-1.46 (0.16)	1.17 (0.31)	
	Poštivanje i podvrgav. autoritetu	4.50	0.70	2	5	-1.42 (0.16)	1.91 (0.31)	
	Djelovanje u zajedništvu s Crkvom	4.51	0.67	2	5	-1.21 (0.16)	0.91 (0.31)	
	Zauzimanje za jedinstvo Crkve	4.44	0.71	2	5	-1.02 (0.16)	0.24 (0.31)	
	Prepoznavanje i tumačenje znakova vremena	4.61	0.65	2	5	-1.60 (0.16)	2.01 (0.31)	
	Otvorenost za dijalog	4.68	0.56	2	5	-1.70 (0.16)	2.66 (0.31)	
		Važnost TRPK	4.60	0.44	2.47	5.00	-1.39 (0.16)	2.40 (0.31)
		Teološka komunikacija	3.84	0.83	1	5	-0.37 (0.16)	-0.16 (0.31)
		Primjena teološkog znanja	3.89	0.84	1	5	-0.43 (0.16)	-0.11 (0.31)
	Tumačenje sadašnjosti	3.96	0.80	2	5	-0.46 (0.16)	-0.17 (0.31)	
	Postavljanje pitanja	4.12	0.83	2	5	-0.71 (0.16)	-0.06 (0.31)	
	Slušanje Božje riječi	4.19	0.78	1	5	-0.82 (0.16)	0.64 (0.31)	
	Poznavanje Svetog pisma	4.31	0.77	1	5	-0.98 (0.16)	0.85 (0.31)	
	Racionalno promišljanje	4.22	0.78	2	5	-0.66 (0.16)	-0.30 (0.31)	
	Božanska stvarnost	4.07	0.77	2	5	-0.50 (0.16)	-0.12 (0.31)	

Procijenjena usvojenost teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija	Izlaganje i obrazlaganje	4.09	0.81	2	5	-0.57 (0.16)	-0.25 (0.31)
	Osobno iskustvo vjere	3.96	0.95	1	5	-0.58 (0.16)	-0.32 (0.31)
	Izvori i sadržaj	4.18	0.79	2	5	-0.42 (0.16)	-0.97 (0.31)
	Osjećaj pripadnosti	4.07	0.86	1	5	-0.69 (0.16)	0.21 (0.31)
	Poštivanje i podvrgav. autoritetu	4.21	0.82	1	5	-0.72 (0.16)	-0.03 (0.31)
	Djelovanje u zajedništvu s Crkvom	4.08	0.87	1	5	-0.57 (0.16)	-0.36 (0.31)
	Zauzimanje za jedinstvo Crkve	3.99	0.91	1	5	-0.60 (0.16)	-0.31 (0.31)
	Prepoznavanje i tumačenje znakova vremena	4.02	0.81	2	5	-0.37 (0.16)	-0.61 (0.31)
Otvorenost za dijalog	4.04	0.90	1	5	-0.78 (0.16)	0.38 (0.31)	
Usvojenost TRPK	4.07	0.66	1.76	5.00	-0.62 (0.16)	-0.02 (0.31)	
Procijenjeno posjedovanje teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija	Teološka komunikacija	4.07	0.69	2	5	-0.47 (0.16)	0.37 (0.31)
	Primjena teološkog znanja	4.22	0.68	2	5	-0.63 (0.16)	0.53 (0.31)
	Tumačenje sadašnjosti	4.16	0.68	2	5	-0.44 (0.16)	0.11 (0.31)
	Postavljanje pitanja	4.32	0.71	2	5	-0.76 (0.16)	0.10 (0.31)
	Slušanje Božje riječi	4.37	0.70	2	5	-0.95 (0.16)	0.73 (0.31)
	Poznavanje Svetog pisma	4.32	0.69	2	5	-0.83 (0.16)	0.61 (0.31)
	Racionalno promišljanje	4.26	0.69	2	5	-0.62 (0.16)	0.17 (0.31)
	Božanska stvarnost	4.12	0.72	2	5	-0.58 (0.16)	0.30 (0.31)
	Izlaganje i obrazlaganje	4.08	0.77	2	5	-0.51 (0.16)	-0.16 (0.31)
	Osobno iskustvo vjere	4.43	0.71	2	5	-1.12 (0.16)	0.94 (0.31)
	Izvori i sadržaj	4.33	0.68	2	5	-0.67 (0.16)	0.02 (0.31)
	Osjećaj pripadnosti	4.39	0.70	2	5	-0.93 (0.16)	0.46 (0.31)
	Poštivanje i podvrgav. autoritetu	4.33	0.76	2	5	-0.87 (0.16)	-0.02 (0.31)
	Djelovanje u zajedništvu s Crkvom	4.31	0.77	2	5	-0.87 (0.16)	0.09 (0.31)
	Zauzimanje za jedinstvo Crkve	4.22	0.82	2	5	-0.74 (0.16)	-0.26 (0.31)
	Prepoznavanje i tumačenje znakova vremena	4.24	0.71	2	5	-0.59 (0.16)	-0.07 (0.31)
	Otvorenost za dijalog	4.35	0.72	2	5	-0.84 (0.16)	0.13 (0.31)
Posjedovanje TRPK	4.27	0.58	2.06	5.00	-0.99 (0.16)	1.16 (0.31)	

IA – indeks asimetričnosti; IK – indeks kurtičnosti; SP – standardna pogreška; TRPK - teološke i religijsko-pedagoške kompetencije

Promatranjem vrijednosti procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija, vidljivo je kako su distribucije rezultata negativno asimetrične, no veličine indeksa asimetričnosti i kurtičnosti dopuštaju provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Sudionici relativno najvažnijom teološkom i religijsko-pedagoškom kompetencijom *procjenjuju sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere* i sposobnost slušanja Božje riječi, dok relativno najveću procijenjenu usvojenost tijekom studija ima *sposobnost prihvaćanja i poznavanja Svetog pisma kao duše čitave teologije*. Pri procjeni posjedovanja teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija relativno najveću vrijednost ima *sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere*.

Tablica 4. prikazuje deskriptivne parametre za procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija.

Tablica 4. *Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija (N=245)*

	Varijabla	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>IA (SP)</i>	<i>IK (SP)</i>
Procijenjena važnost pedagoško-didaktičkih kompetencija	Vođenje razreda	4.66	0.64	1	5	-2.14 (0.16)	5.41 (0.31)
	Promišljanje u nepredvidljivim situacijama	4.74	0.56	2	5	-2.33 (0.16)	5.75 (0.31)
	Raspolaganje spektrom metodičkih mogućnosti	4.54	0.69	2	5	-1.33 (0.16)	1.01 (0.31)
	Svijest o odgovornoj uporabi metoda	4.58	0.67	2	5	-1.50 (0.16)	1.56 (0.31)
	Kritička analiza medijskih ponuda	4.59	0.63	2	5	-1.47 (0.16)	1.85 (0.31)
	Primjena različitih strategija poučavanja	4.62	0.62	2	5	-1.59 (0.16)	2.30 (0.31)
	Primjena različitih načina vrednovanja	4.48	0.77	1	5	-1.55 (0.16)	2.39 (0.31)
	Stvaranje poticajnog ozračja za učenje	4.79	0.45	3	5	-1.95 (0.16)	3.03 (0.31)
	Djelotvorno komuniciranje s grupom i pojedincem	4.79	0.46	3	5	-2.04 (0.16)	3.48 (0.31)
	Poznavanje šireg obrazovnog konteksta	4.54	0.68	2	5	-1.42 (0.16)	1.57 (0.31)
	Svijest o potrebi kont. profesionalnog razvoja	4.61	0.64	2	5	-1.77 (0.16)	3.37 (0.31)
		Važnost PDK	4.63	0.48	2.27	5.00	-1.73 (0.16)
Procijenjena usvojenost pedagoško-didaktičkih kompetencija	Vođenje razreda	3.26	1.40	1	5	-0.31 (0.16)	-1.10 (0.31)
	Promišljanje u nepredvidljivim situacijama	3.43	1.24	1	5	-0.36 (0.16)	-0.78 (0.31)
	Raspolaganje spektrom metodičkih mogućnosti	3.66	0.99	1	5	-0.40 (0.16)	-0.46 (0.31)
	Svijest o odgovornoj uporabi metoda	3.64	1.06	1	5	-0.48 (0.16)	-0.40 (0.31)
	Kritička analiza medijskih ponuda	3.64	1.06	1	5	-0.44 (0.16)	-0.41 (0.31)
	Primjena različitih strategija poučavanja	3.60	1.05	1	5	-0.48 (0.16)	-0.23 (0.31)
	Primjena različitih načina vrednovanja	3.49	1.11	1	5	-0.44 (0.16)	-0.49 (0.31)
	Stvaranje poticajnog ozračja za učenje	3.63	1.17	1	5	-0.53 (0.16)	-0.57 (0.31)
	Djelotvorno komuniciranje s grupom i pojedincem	3.72	1.03	1	5	-0.49 (0.16)	-0.44 (0.31)
	Poznavanje šireg obrazovnog konteksta	3.52	1.16	1	5	-0.43 (0.16)	-0.60 (0.31)
	Svijest o potrebi kont. profesionalnog. razvoja	4.03	0.95	1	5	-0.62 (0.16)	-0.51 (0.31)
		Usvojenost PDK	3.60	0.97	1.00	5.00	-0.36 (0.16)

Procijenjeno posjedovanje pedagoško-didaktičkih kompetencija	Vođenje razreda	4.27	0.77	1	5	-1.04 (0.16)	1.56 (0.31)
	Promišljanje u nepredvidljivim situacijama	4.26	0.69	2	5	-0.62 (0.16)	0.12 (0.31)
	Raspolaganje spektrom metodičkih mogućnosti	4.11	0.67	2	5	-0.55 (0.16)	0.80 (0.31)
	Svijest o odgovornoj uporabi metoda	4.20	0.68	2	5	-0.59 (0.16)	0.46 (0.31)
	Kritička analiza medijskih ponuda	4.26	0.72	2	5	-0.76 (0.16)	0.42 (0.31)
	Primjena različitih strategija poučavanja	4.24	0.69	2	5	-0.73 (0.16)	0.75 (0.31)
	Primjena različitih načina vrednovanja	4.22	0.75	2	5	-0.69 (0.16)	0.04 (0.31)
	Stvaranje poticajnog ozračja za učenje	4.36	0.65	2	5	-0.69 (0.16)	0.31 (0.31)
	Djelotvorno komuniciranje s grupom i pojedincem	4.34	0.68	2	5	-0.70 (0.16)	0.03 (0.31)
	Poznavanje šireg obrazovnog konteksta	4.27	0.73	2	5	-0.73 (0.16)	0.08 (0.31)
	Svijest o potrebi kont.profesionalnog razvoja	4.44	0.68	2	5	-1.05 (0.16)	0.77 (0.31)
	Posjedovanje PDK	4.27	0.55	2.00	5.00	-0.94 (0.16)	1.37 (0.31)

IA – indeks asimetričnosti; IK – indeks kurtičnosti; SP – standardna pogreška; PDK – pedagoško-didaktičke kompetencije

Promatranjem vrijednosti procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija, vidljivo je kako su distribucije negativno asimetrične, no veličine indeksa asimetričnosti i kurtičnosti dopuštaju provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Relativno najveću procijenjenu važnost imaju *stvaranje pozitivnog ozračja za učenje i djelotvorno komuniciranje s pojedincem i grupom*, dok je *svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja* procijenjena relativno najviše usvojenom i najviše posjedovanom kompetencijom.

Kako bi se utvrdila razlika u važnosti, usvojenosti i posjedovanju između različitih vrsta kompetencija između sudionika koji su napredovali u zvanju i onih koji nisu napredovali u zvanju, provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke. Rezultati t-testova za nezavisne uzorke prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5. Rezultati testova za nezavisne uzorke između sudionika koji su napredovali ($N=40$) i koji nisu napredovali u zvanju ($N=205$) za različite vrste kompetencija

Varijabla	M_N	M_{NN}	SD_N	SD_{NN}	t	df
Stavovi o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija	4.17	3.86	0.79	0.82	-2.274*	243
Važnost OK	4.67	4.60	0.41	0.47	-0.851	243
Usvojenost OK	3.88	3.90	0.82	0.76	0.160	243
Posjedovanje OK	4.38	4.22	0.52	0.56	-1.683	243
Važnost TRPK	4.65	4.59	0.32	0.46	-0.834	243
Usvojenost TRPK	4.03	4.08	0.75	0.65	0.445	243
Posjedovanje TRPK	4.30	4.26	0.69	0.56	-0.364	243
Važnost PDK	4.75	4.61	0.40	0.49	-1.787	243
Usvojenost PDK	3.35	3.65	1.08	0.95	1.790	243
Posjedovanje PDK	4.53	4.22	0.47	0.56	-3.284**	243

* - $p < .05$; ** - $p < .01$; OK – opće kompetencije; TRPK – teološke i religijsko-pedagoške kompetencije; PDK – pedagoško-didaktičke kompetencije; N – napredovali; NN – nisu napredovali

Provođenjem t-testova za nezavisne uzorke utvrđeno je kako se sudionici koji su napredovali i koji nisu napredovali u zvanja razlikuju u stavovima o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija i posjedovanju pedagoško-didaktičkih kompetencija. Sudionici koji su napredovali u zvanju izražavaju pozitivnije stavove o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija i procjenjuju višu razinu posjedovanja pedagoško-didaktičkih vještina u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja. Za preostale vrste kompetencija nisu utvrđene razlike između sudionika koji su napredovali i koji nisu napredovali u stručna zvanja.

Kako bi se ispitala razlika u važnosti, usvojenosti i posjedovanju različitih vrsta kompetencija između sudionika koji su češće i rjeđe pohađaju različite oblike

stručnih usavršavanja, provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke. Ukoliko je rezultat sudionika u čestini pohađanja različitih oblika stručnih usavršavanja bio manji ili jednak aritmetičkoj sredini sudionici su pripali skupini *rjeđi*, dok su sudionici s rezultatom višim od aritmetičke sredine pripali skupini *češći*. Rezultati t-testova za nezavisne uzorke prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6. *Rezultati testova za nezavisne uzorke između sudionika koji su rjeđe (N=121) i češće (N=124) pohađali različite oblike stručnih usavršavanja za različite vrste kompetencija*

Varijabla	M_R	$M_Č$	SD_R	$SD_Č$	t	df
Stavovi o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija	3.89	3.93	0.83	0.81	-0.38	243
Važnost OK	4.62	4.61	0.47	0.45	0.092	243
Usvojenost OK	3.84	3.95	0.74	0.79	-1.159	243
Posjedovanje OK	4.21	4.28	0.57	0.54	-1.065	243
Važnost TRPK	4.61	4.59	0.43	0.45	-0.308	243
Usvojenost TRPK	4.06	4.08	0.65	0.67	-0.216	243
Posjedovanje TRPK	4.28	4.25	0.54	0.62	0.452	243
Važnost PDK	4.61	4.65	0.47	0.48	-0.612	243
Usvojenost PDK	3.59	3.62	0.97	0.98	-0.228	243
Posjedovanje PDK	4.20	4.34	0.60	0.50	-1.88	243

OK – opće kompetencije; TRPK – teološke i religijsko-pedagoške kompetencije; PDK – pedagoško-didaktičke kompetencije

Nije utvrđena značajna razlika ni u jednoj od promatranih vrsta kompetencija s obzirom na čestinu pohađanja različitih stručnih usavršavanja.

Kako bi se ispitala razlika u važnosti, usvojenosti i posjedovanju između različitih vrsta kompetencija između sudionika različitog trajanja radnog staža, provedena je jednosmjerna analiza varijance. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7. Rezultati jednosmjerne analize varijance između sudionika različite duljine radnoga iskustva za različite vrste kompetencija (N=245)

Varijabla	1 – 5 godina		6 – 10 godina		11 – 20 godina		21 – 30 godina		31 godina i više		F (4,240)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Učestalost pohađanja stručnih usavršavanja	4.09	0.54	3.97	0.50	3.92	0.59	4.09	0.56	3.93	0.65	1.15
Stavovi o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija	3.70	0.92	3.87	0.86	3.86	0.84	4.02	0.72	3.98	0.90	0.89
Važnost OK	4.46	0.57	4.68	0.45	4.65	0.33	4.60	0.52	3.89	0.91	0.97
Usvojenost OK	3.76	0.85	3.89	0.82	3.78	0.69	4.06	0.72	3.89	0.91	1.49
Posjedovanje OK	4.11	0.66	4.23	0.55	4.19	0.52	4.31	0.55	4.36	0.58	1.05
Važnost TRPK	4.52	0.60	4.70	0.36	4.59	0.40	4.58	0.42	4.54	0.54	0.85
Usvojenost TRPK	3.97	0.66	4.23	0.63	4.00	0.70	4.07	0.66	4.13	0.60	0.98
Posjedovanje TRPK	4.09	0.75	4.37	0.56	4.10	0.51	4.28	0.61	4.45	0.49	1.85
Važnost PDK	4.45	0.72	4.70	0.37	4.63	0.44	4.67	0.43	4.55	0.59	1.37
Usvojenost PDK	3.63	0.92	3.72	1.03	3.36	0.97	3.74	0.95	3.70	0.96	1.83
Posjedovanje PDK	4.02	0.57	4.30	0.65	4.23	0.49	4.33	0.50	4.41	0.66	2.07

OK – opće kompetencije; TRPK – teološke i religijsko-pedagoške kompetencije;
PDK – pedagoško-didaktičke kompetencije

Nije utvrđena značajna razlika u niti jednoj od promatranih vrsta kompetencija s obzirom na duljinu radnog iskustva.

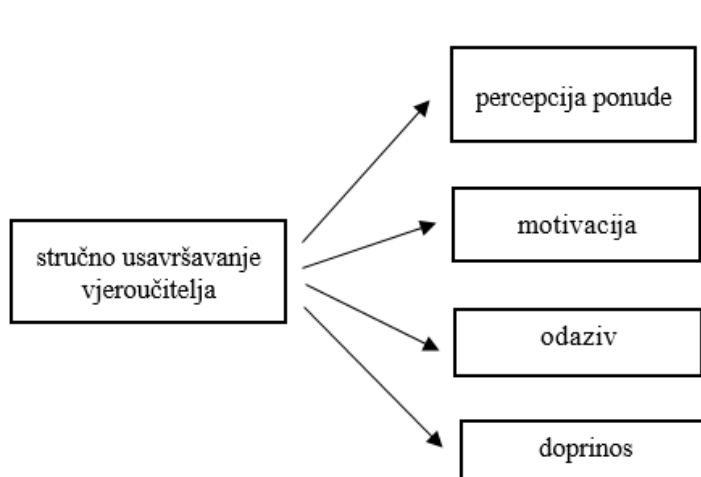
4.2. Rezultati kvalitativnog istraživanja

Rezultati kvalitativnog istraživanja uključuju rezultate tematske analize kojom su obrađeni odgovori sudionika polustrukturiranog intervjua i rezultate analize sadržaja kojom su obrađeni podatci arhivske građe *ettaedu* aplikacije.

4.2.1. Rezultati tematske analize

Provođenjem individualnog polustrukturiranog intervjua s nositeljima stručnog usavršavanja željeli smo steći dublji uvid u njihova iskustva o doprinosu programa stručnog usavršavanja verificiranih od Agencije za odgoj i obrazovanje na stjecanje općih i specifičnih kompetencija kod vjeroučitelja. Tematskom analizom intervjua identificirali smo četiri glavne teme: *Percepcija ponude* stručnog usavršavanja, *Motivacija* vjeroučitelja za sudjelovanje na stručnom usavršavanju, *Odaziv* vjeroučitelja na stručno usavršavanje i *Doprinos* stručnog usavršavanja formaciji vjeroučitelja (*slika 1.*).

Slika 1. Grafički prikaz glavnih tema

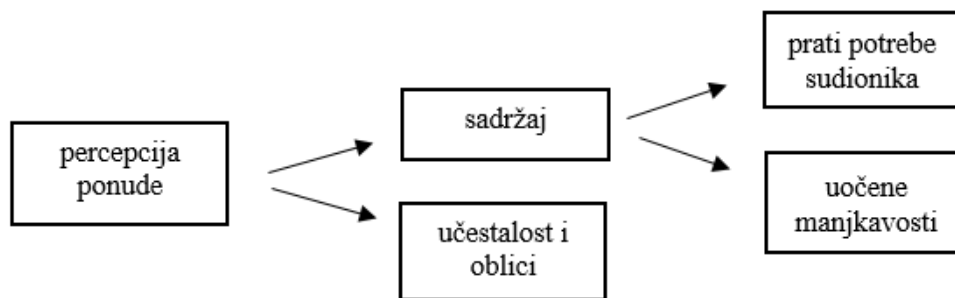


Percepcija ponude stručnog usavršavanja opisana je kao kombinacija dviju podtema: *Sadržaj* te *Učestalost i oblici* usavršavanja. Temu *Motivacija* za sudjelovanje na stručnim skupovima obilježavaju podteme: *Unutarnja* i *Vanjska* motivacija vjeroučitelja. Podteme koje se odnose na *Odaziv* su: *Realne poteškoće*,

Primjena stručnog usavršavanja u praksi i *Neprovođenje sankcioniranja za nedolazak* onih vjeroučitelja koji kontinuirano izostaju sa stručnih skupova.

U prvoj temi *Percepcija ponude* stručnog usavršavanja (slika 2.) sudionici su se osvrnuli na ponudu sadržaja te učestalost i oblike usavršavanja. „Ukoliko se promatra ponuda stručnog usavršavanja vjeroučitelja u mjeri u kojoj je propisana, osobno sam vrlo zadovoljna budući da su iskorištene sve mogućnosti – i rad na županijskoj razini tri puta godišnje i na međuzupanijskoj razini dva puta godišnje. No, nisam zadovoljna tom propisanom frekventnošću i oblikom edukacija jer većinom nisu dostatne.“

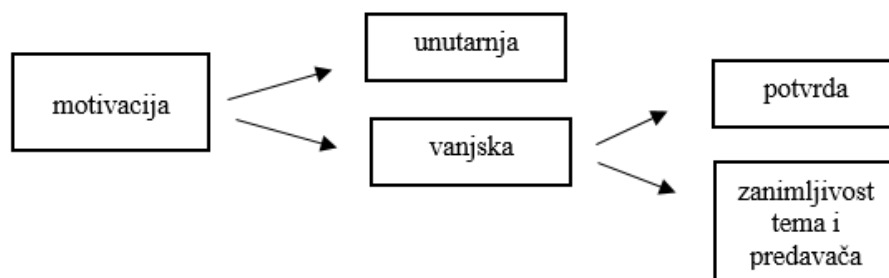
Slika 2. Grafički prikaz teme *Percepcija ponude s podtemama*



Vezano uz percepciju sadržaja stručnog usavršavanja koji je ponuđen vjeroučiteljima, sudionici su naveli da su relativno zadovoljni i da sadržaj prati potrebe vjeroučitelja, ali su i jasno ukazali na određene manjkavosti u ponudi sadržaja. „Premalo je tema i predavača iz područja školske pedagogije. Osjeća se i nedostatak stručnog savjetovanja od strane mjerodavnih osoba u Agenciji za odgoj i obrazovanje.“

U drugoj temi *Motivacija* za sudjelovanje na stručnim skupovima (slika 3.), sudionici su naveli razloge unutarnje i vanjske motivacije. „Unutarnju motivaciju za sudjelovanje na stručnim skupovima posjeduje oko 50% vjeroučitelja dok ostalih dvadesetak posto ima izvanjsku motivaciju doći kako bi zadovoljili ono što se od njih traži.“

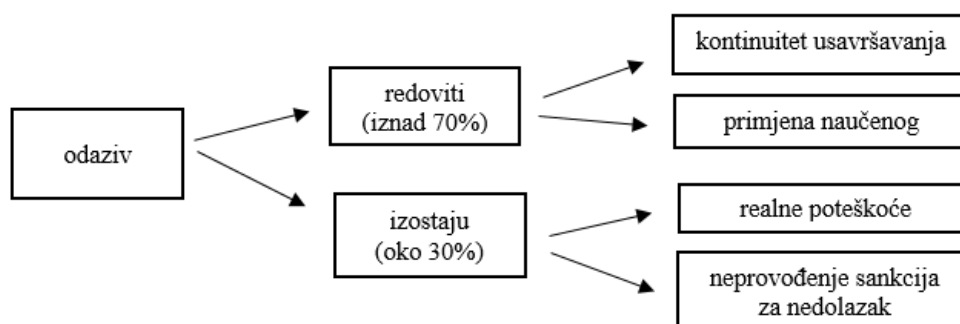
Slika 3. Grafički prikaz teme Motivacija s podtemama



U podtemi *Vanjska motiviranost* vjeroučitelja za sudjelovanje na stručnim skupovima, sudionici su naveli: „Motiviranost vjeroučitelja varira ovisno o temama koje se nude u okviru stručnih usavršavanja/skupova. Sigurno je da ih sve skupa motivira i potvrda o sudjelovanju koju dobivaju i koja je jedan od čimbenika za prikupljanje bodova za napredovanje u struci.“

U trećoj temi *Odaziv* vjeroučitelja za sudjelovanje na stručnim skupovima (slika 4.), sudionici su izjavili da, prema njihovoj evidenciji, oko 70% vjeroučitelja redovito pohađa stručne skupove, dok manji dio izostaje, oko 30%. Iako je riječ o visokom postotku, sudionici su istaknuli pitanje kontinuiteta i primjene stručnog usavršavanja. „Odaziv vjeroučitelja na stručna usavršavanja je u prosjeku 70%. To bi u većini slučajeva bio zahvalan i visok postotak, no uočava se da jedan dio kolega ne dolazi na stručna usavršavanja u kontinuitetu, a veći dio onih koji dolaze ne primjenjuje dobivena znanja i vještine u svoj rad“.

Slika 4. Grafički prikaz teme Odaziv s podtemama

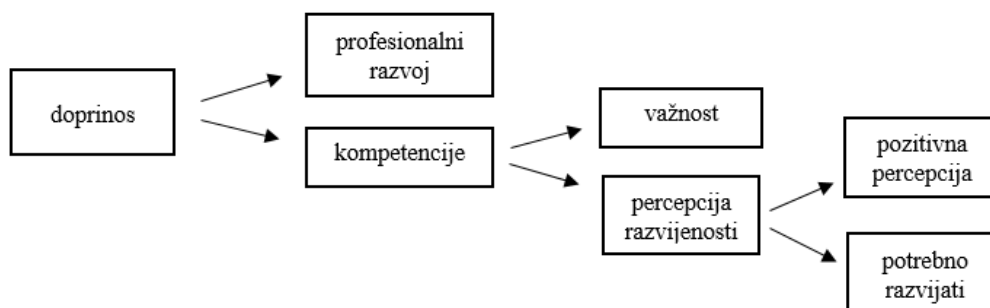


U podtemi *Izostaju (oko 30%)* sudionici su naveli dva glavna razloga. Na prvom mjestu naveli su realne poteškoće zbog kojih dio vjeroučitelja nije u mogućnosti nazočiti stručnom usavršavanju: „Dijelom su rezultat poteškoća oko ostvarivanja prava na putne troškove, nerazumijevanja ravnatelja ili organizacije vremena i obiteljskih potreba“.

Na drugom mjestu je neprovođenje sankcija za izostanak sa stručnih skupova: „Smatram da nije dobro što u Agenciji za odgoj i obrazovanje ne postoje jasne i konkretne odredbe na temelju kojih bi konstantni nepolaznici stručnih skupova snosili posljedice, osim one da bez određenog broja bodova ne mogu napredovati u zvanju.“

U četvrtoj temi, u kojoj se promišlja o *Doprinosu* stručnog usavršavanja (slika 5.), sudionici su naveli doprinos ukupnom profesionalnom razvoju i razvoju kompetencija kod vjeroučitelja. Prema izjavama sudionika, ukupnom profesionalnom razvoju vjeroučitelja najviše doprinosi međuškolska razina (županijska stručna vijeća) te županijska i međužupanijska (nad/biskupijska i međubiskupijska) razina stručnog usavršavanja: „Županijska razina stručnog usavršavanja – radi izmjene iskustva, mogućnosti propitkivanja konkretnih pitanja i njihovih mogućih rješavanja. Može se svakako naglasiti da ŽSV daju (mogu dati) osobiti doprinos glede stručnih skupova i radi toga što pružaju mogućnost da se na konkretnom prostoru obrađuju konkretne problematike koje se tiču baš dotičnih djelatnika i okolnosti (od školskih do društvenih).“

Slika 5. Grafički prikaz teme *Doprinos* s podtemama



Uz stručno usavršavanje sudionici su istaknuli i važnost razvoja duhovne dimenzije vjeroučitelja: „Osobno mislim da usporedno s tim treba ići i oblikovanje

duhovnog profila vjeroučitelja, koji će sve situacije svladavati kad je ojačana njegova vjera i osobni kontakt s Bogom. Tada je mala vjerojatnost da neće savjesno obavljati svoje poslanje u odnosu na sustav, roditelje i zbornicu.“

U podtemi *Kompetencije* sudionici procjenjuju jednako važnim i opće i specifične kompetencija vjeroučitelja za rad u školi, dok razvijenost općih i specifičnih kompetencija percipiraju različito. Primjerice, razvijenost općih kompetencija vjeroučitelja percipiraju pozitivno, a razvijenost specifičnih kompetencija, na prvom mjestu didaktičko-metodičke kompetencije, smatraju da je potrebno unaprjeđivati. „U većini slučajeva vjeroučitelji su najviše usvojili specifične teološko-religijske kompetencije, dok u manjoj mjeri pedagoško-didaktičke i metodičke kompetencije. Ta se činjenica dijelom može opravdati manjkom kolegija iz korpusa nastavničkih kompetencija tijekom njihova studija i slabijom ponudom stručnog usavršavanja nakon studija u navedenim kompetencijama.“

Prema mišljenju sudionika, razvoju općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja doprinose sve razine stručnog usavršavanja: „Smatram da vjeroučitelji koji redovito pohađaju sve razine stručnih usavršavanja, kako županijska stručna vijeća tako i međužupanijske stručne skupove i državne mogu podjednako dobro ulagati u razvoj svih vrsta kompetencija potrebnih za rad u školi. Svaka edukacija pomaže razvoju nekih kompetencija.“

Osim stručnog usavršavanja, sudionici ističu i važnost sudjelovanja vjeroučitelja na duhovnim vježbama: „Uz te stručne kompetencije svakako valja naglasiti važnost i potrebu prisutnosti praktičnog i osobnog vjerničko-duhovnog oduševljenja u vjeroučiteljevom životu i radu, jer ta komponenta može i te kako nadomjestiti eventualni manjak u nekoj od stručnih kompetencija. Najbolji pokazatelj potrebe ovog prožimanja stručnih i duhovnih kompetencija jesu duhovne vježbe vjeroučitelja.“

Sudionici su također istaknuli osobnu odgovornosti vjeroučitelja za razvoj kompetencija: „Najefikasnijom smatram osobnu razinu u kojoj svaki pojedinac ciljano radi na onim kompetencijama koje osobno procjenjuje nedostatnima i potrebnima za njegov konkretan rad.“

4.2.2. Rezultati analize sadržaja

Provođenjem *online* pretraživanja arhivske građe *ettaedu* aplikacije od 2019. do 2023. godine željeli smo steći dodatan uvid u ponudu stručnog usavršavanja i odaziv vjeroučitelja na stručne skupove u suorganizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i nadležnih nad/biskupijskih katehetskih ureda, odnosno Nacionalnog katehetskog ureda.

Analizom arhivske građe *ettaedu* aplikacije utvrđene su tri kategorije sadržaja:

- broj održanih stručnih skupova
- broj sudionika na ponuđenim stručnim skupovima i
- popis tema provedenih stručnih skupova.

Sve tri kategorije obrađene su prema razinama usavršavanja (županijska stručna vijeća, nad/biskupijski i/ili međubiskupijski i državni stručni skupovi) i teritorijalnoj nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje koja djeluje na četiri lokacije: središnji ured u Zagrebu i Podružnice u Rijeci, Osijeku i Splitu.⁴⁷²

⁴⁷² Središnji ured u Zagrebu pokriva područje Bjelovarsko-bilogorske, Karlovačke, Koprivničko-križevačke, Krapinsko-zagorske, Međimurske, Sisačko-moslavačke, Varaždinske i Zagrebačke županije te Grada Zagreba. Podružnica Rijeka obuhvaća Primorsko-goransku, Istarsku i Ličko-senjsku županiju. Podružnica Split djeluje na području Splitsko-dalmatinske, Dubrovačko-neretvanske, Šibensko-kninske i Zadarske županije. Podružnica Osijek pokriva područje pet slavonskih županija: Brodsko-posavsku, Osječko-baranjsku, Požeško-slavonsku, Virovitičko-podravsku i Vukovarsko-srijemsku županiju.

Tablica 8. Broj održanih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji

Broj održanih ŽSV					
	Zagreb	Rijeka	Osijek	Split	UKUPNO
2019.	22	8	39	13	82
2020.	18	3	13	24	58
2021.	78	25	35	36	174
2022.	69	20	40	36	165
2023.	52	15	29	36	127
Broj održanih nad/biskupijskih i međubiskupijskih stručnih skupova					
	Zagreb	Rijeka	Osijek	Split	UKUPNO
2019.	13	1	3	11	28
2020.	6	1	2	6	15
2021.	7	3	9	5	24
2022.	8	2	5	3	18
2023.	5	3	3	3	14
Broj održanih državnih stručnih skupova					
	Zagreb	Split	UKUPNO		
2019.	4	1	5		
2020.	2	/	2		
2021.	6	1	7		
2022.	4	1	5		
2023.	4	1	5		

Broj održanih županijskih stručnih vijeća tijekom 2019. i 2020. godine te državnih skupova u 2020. godini reducirani su zbog nemogućnosti održavanja stručnih skupova uživo za vrijeme pandemije koronavirusa. Tijekom 2021. godine ponuda stručnih skupova znatno je bogatija, a tijekom 2022. i 2023. godine na razini Agencije za odgoj i obrazovanje okrupnjavaju se stručni skupovi na županijskoj (nad/biskupijskoj) razini u međuzupanijske (međubiskupijske) stručne skupove.

Tablica 9. Broj sudionika na stručnim skupovima prema ettaedu aplikaciji

Broj sudionika na održanim ŽSV					
	Zagreb	Rijeka	Osijek	Split	UKUPNO
2019.	693	210	1.058	379	2.340
2020.	577	62	398	649	1.686
2021.	2.796	695	1.046	984	5.521
2022.	2.416	532	1.115	954	5.017
2023.	1.631	421	681	875	3.608
Broj sudionika na nad/biskupijskim i međubiskupijskim stručnim skupovima					
	Zagreb	Rijeka	Osijek	Split	UKUPNO
2019.	918	17	86	863	1.884
2020.	782	8	31	694	1.515
2021.	320	250	1.764	795	3.129
2022.	736	234	420	696	2.086
2023.	601	163	312	618	1.694
Broj sudionika na održanim državnim stručnim skupovima					
	Zagreb	Split	UKUPNO		
2019.	901	342	1.243		
2020.	432	/	432		
2021.	1.803	455	2.258		
2022.	1.305	274	1.579		
2023.	763	284	1.047		

Broj sudionika na svim razinama stručnog usavršavanja je proporcionalan ponudi stručnih skupova. Najmanji broj sudionika bilježi se tijekom 2020. godine za vrijeme pandemije koronavirusa, a najveći tijekom 2021. godine kad su se počeli održavati stručni skupovi u virtualnom okružju. Od 2022. godine stručni skupovi se ponovno održavaju uživo, a broj sudionika je u opadanju.

Tablica 10. *Teme održanih ŽSV-a prema ettaedu aplikaciji*

Teme održanih ŽSV od 2019. do 2023.		
	Didaktičko-metodičke i psihološko-pedagoške teme	Teološke i religijsko-pedagoške teme
Zagreb	<ul style="list-style-type: none"> - kurikulum - vjeronaučni udžbenici - digitalni obrazovni sadržaji - IKT tehnologija - nastava na daljinu - videolekcije - komunikacija u online okruženju - vrednovanje - rad u grupi - daroviti učenici - aktivno učenje - interkulturalno obrazovanje - projektna nastava - igra u nastavi - nastavne metode – pripovijedanje - inkluzija i integracija - sukobi - očuvanje mentalnog zdravlja i samopomoć - primjeri dobre prakse 	<ul style="list-style-type: none"> - vjera i znanost - očuvanje voda i „Laudato si“ - vrijednosti – smjerokaz za budućnost - obljetnice rođenja blaženika i slugu Božjih u Crkvi u Hrvata - duhovnost vjeroučitelja - molitva - patnja – poziv na svetost - kršćanska nada - teologija križa - teologija tijela - Biblija - analiza povijesnih izvora o Isusu Kristu - hodočašća - vjeronauk i župna kateheza - sakralna baština
Rijeka	<ul style="list-style-type: none"> - odgojna dimenzija vjeronauka - kurikulum - planiranje i programiranje - nastava na daljinu - videolekcije - IKT tehnologija - komunikacija u online okruženju - mentalno zdravlje - daroviti učenici - igra u nastavi - primjeri dobre prakse 	<ul style="list-style-type: none"> - vjeroučitelj – župni animator - teologija križa - duhovne pretpostavke evangelizacije - obljetnice rođenja blaženika i slugu Božjih u Crkvi u Hrvata - sinodalnost - krepost nade - molitva - „Fratelli tutti“

Osijek	<ul style="list-style-type: none"> - kurikularna reforma - planiranje i programiranje - dramske tehnike - vrednovanje - nastava na daljinu - videolekcije - IKT tehnologija - nastavne metode - rad s učenicima s poteškoćama - mentalno zdravlje - rad u kombiniranim odjelima - terenska nastava - primjeri dobre prakse 	<ul style="list-style-type: none"> - „Fratelli tutti“ - sinodalnost - teologija tijela - sakralna baština
Split	<ul style="list-style-type: none"> - kurikularna reforma - vjeronaučni udžbenici - vrednovanje - međupredmetne teme - aktualizacija - IKT tehnologija - nastava na daljinu - videolekcije - planiranje i programiranje - artikulacija blok-sata - sakralna baština - rad s učenicima s poteškoćama - primjeri dobre prakse 	<ul style="list-style-type: none"> - obljetnice rođenja blaženika i slugu Božjih u Crkvi u Hrvata - evangelizirati odgajajući - sinodalnost u Crkvi

Županijska stručna vijeća samostalno organiziraju vjeroučitelji voditelji županijskih vijeća. U školskoj godini 2023./2024. imenovano je 57 voditelja županijskih stručnih vijeća za Katolički vjeronauk.⁴⁷³ Tijekom jedne školske godine voditelji ŽSV-a organiziraju najmanje tri stručna vijeća u trajanju od tri ili četiri sata. Teme županijskih stručnih vijeća dogovaraju se s mjerodavnim osobama Agencije za odgoj i obrazovanje i nadležnim Katehetskim uredom.

⁴⁷³ Na području središnjeg ureda u Zagrebu imenovano je 24 voditelja, na području riječke podružnice 7 voditelja, na području osječke podružnice 14 voditelja i na području splitske podružnice 12 voditelja ŽSV-a.

Tablica 11. *Teme održanih nad/biskupijskih ili međubiskupijskih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji*

Teme održanih nad/biskupijskih i međubiskupijskih stručnih skupova, od 2019. do 2023.		
	Didaktičko-metodičke i psihološko-pedagoške teme	Teološke i religijsko-pedagoške teme
Zagreb	<ul style="list-style-type: none"> - aktualizacija u vjeronaučnom procesu - istraživačko učenje - utjecaj pandemije koronavirusa na mentalno zdravlje i obrazovanje - dijalog i interdisciplinarnost 	<ul style="list-style-type: none"> - interkulturalni odgoj i obrazovanje - Biblija - sveti Josip - nadahnuće za rad vjeroučitelja - sinodalnost - ekumenizam i međureligijski dijalog
Rijeka	<ul style="list-style-type: none"> - načela uspješnog učenja i poučavanja - psihosocijalna, duhovna i stručna podrška vjeroučiteljima tijekom COVID-a - kritičko mišljenje 	
Osijek	<ul style="list-style-type: none"> - specifičnosti nastave vjeronauka u online okruženju - vjeroučiteljsko poslanje u virtualnoj komunikaciji - planiranje odgojno-obrazovnog procesa - komunikacija 	<ul style="list-style-type: none"> - egzegeza sinoptičkih evanđelja - vrednovanje i samovrednovanje - od iskustva Boga do poslanja ljudima - molitveno čitanje Božje riječi u nastavnom procesu
Split	<ul style="list-style-type: none"> - prenošenje vjere mladima danas - korelacija vjeronauka i Povijesti - korelacija Katoličkog vjeronauka i Tjelesne i zdravstvene kulture - korelacija vjeronauka i Glazbene kulture - kreativne metode i tehnike 	<ul style="list-style-type: none"> - odgoj i obrazovanje kao novi 'locus theologicus' evangelizacije - Isusove prisposode kao model poučavanja - bratstvo i socijalno prijateljstvo u nastavi vjeronauka u svjetlu „Fratelli tutti“ - novi religiozni pokreti i sljedbe - novi Direktorij za katehezu - transhumanizam

Osim navedenih skupova, svake godine održavaju se stručni skupovi za vjeroučitelje pripravnike i voditelje županijskih stručnih vijeća na četiri različite lokacije (Zagreb, Rijeka, Osijek i Split).

Tablica 12. *Teme održanih državnih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji*

Teme održanih državnih stručnih skupova, od 2019. do 2023.		
	Didaktičko-metodičke i psihološko-pedagoške teme	Teološke i religijsko-pedagoške teme
Zagreb	<ul style="list-style-type: none"> - o vrednovanju ne-mjerljivog - interdisciplinarnost - odgoj za očuvanje stvorenog - doticaji s ranjivošću u vjeroučiteljskom pozivu - dati lice odgoju - govorne kompetencije u online nastavi - komunikacija - učenik kao subjekt vjeronaučne nastave - vjera i umjetnost - planiranje i pripremanje nastave prema kurikulumskom pristupu - učenici s posebnim ogojno-obrazovnim potrebama 	<ul style="list-style-type: none"> - stvarati – ostavljati tragove Ljubavi - kršćanska antropologija u dijalogu s današnjicom i u perspektivi odgoja - vjeronauk iz perspektive Fratelli tutti - odgoj za smisao i vrijednosti u kurikulumu - antropološko-teološki pristup u vjeronauku - čovjek i svijet u Božjem naumu
Split	<ul style="list-style-type: none"> - vjeronauk u procesu kurikularne reforme - govorne kompetencije u online nastavi - pripovijedanje kao nastavna metoda u vrijeme digitalne kulture 	<ul style="list-style-type: none"> - odgoj učenika zajednički izazov Crkve i društva

Osim katehetskih škola za vjeroučitelje koji rade u osnovnim i srednjim školama, svake godine održava se po jedna katehetska škola za vjeroučitelje koji rade u posebnim uvjetima obrazovanja.

5. RASPRAVA I ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA

Stjecanje i razvijanje kompetencija za rad u školi je pravo i obveza svakog vjeroučitelja. Danas postoje razne mogućnosti formalnog, neformalnog, informalnog i iskustvenog učenja kako bi svatko mogao izabrati ono što smatra najpotrebnijim i najboljim za osobni i profesionalni rast i razvoj. Jedna od mogućnosti stjecanja i razvijanja kompetencija je sudjelovanje na programima stručnog usavršavanja koje za vjeroučitelje suorganiziraju i provode Agencija za odgoj i obrazovanje, nadležni nad/biskupijski i Nacionalni katehetski ured.

S obzirom na važnost uloge vjeroučitelja u odgojno-obrazovnom procesu te obvezu crkvenih i državnih institucija u osiguravanju kvalitete stručnog usavršavanja za vjeroučitelje, cilj istraživanja bio je propitati percepciju odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi. Istraživanjem se željelo utvrditi koliko su programi stručnog usavršavanja učinkoviti u pripremi vjeroučitelja za suočavanje s izazovima u nastavi te i razvoju njihovih profesionalnih kompetencija koje su nužne za kvalitetno obavljanje posla u školskom okruženju.

Istraživanje je pokazalo da je ponuda stručnog usavršavanja i u kvalitativnom i u kvantitativnom smislu nadilazi propisani standard stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj. Postavljene hipoteze su djelomično prihvaćene i rezultati istraživanja djelomično su usklađeni s prethodnim očekivanjima. Odnosno, postoji razlika u stavovima o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija i samoprocjeni pedagoško-didaktičkih kompetencija između vjeroučitelja s obzirom na stručni status. Vjeroučitelji koji su napredovali u stručna zvanja procjenjuju viši doprinos stručnog usavršavanja razvoju kompetencija i višu razinu trenutnog posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija od vjeroučitelja koji nisu napredovali u stručna zvanja.

5.1. Prikaz i analiza provedbe stručnih usavršavanja za vjeroučitelje u Republici Hrvatskoj od 2019. do 2023. godine

Analizom arhivske građe *ettaedu* aplikacije od 2019. do 2023. utvrđene su određene sličnosti i razlike u organizaciji i provedbi stručnog usavršavanja na području Republike Hrvatske. Na *ettaedu* aplikaciji objavljuju se tri razine stručnog usavršavanja (županijska stručna vijeća te nad/biskupijski ili međubiskupijski i državni stručni skupovi). Programi stručnog usavršavanja ponuđeni su prema teritorijalnoj nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje: na području središnjeg ureda u Zagrebu i Podružnicama u Rijeci, Osijeku i Splitu.

Budući da je riječ o četiri različita zemljopisna kraja s različitim brojem škola i vjeroučitelja te, sukladno tomu, različitih potreba na koje je trebalo odgovoriti, sasvim je razumljivo da stručno usavršavanje ne može biti potpuno ujednačeno na području cijele države. Primjerice, ukupan broj održanih županijskih stručnih vijeća najveći je na području središnjeg ureda u Zagrebu jer je za to područje, zbog ukupnog broja vjeroučitelja, imenovano najviše voditelja ŽSV-a (Tablica 8.). Slična situacija je i s ponudom nad/biskupijskih stručnih skupova kojih je brojčano najviše na području središnjeg ureda u Zagrebu jer se ista tema ponavlja barem tri puta kako bi se omogućilo svim vjeroučiteljima da sudjeluju na stručnom usavršavanju. Takva praksa na području riječke, osječke i splitske podružnice nije potrebna zbog manjeg broja vjeroučitelja pa se organiziraju najmanje po dva skupa s različitim temama.

Analizirajući podatke *ettaedu* aplikacije zaključuje se da je daleko više onog što je ujednačeno i što je na godišnjoj razini ponuđeno svim vjeroučiteljima: najmanje tri županijska stručna vijeća u trajanju po 3 do 4 sata po skupu; jedan do dva županijska ili međužupanijska (nad/biskupijska ili međubiskupijska) stručna skupa u trajanju po 6 sati po skupu; pet državnih stručnih skupova (dva za osnovnu školu, jedan za srednju školu, jedan za osnovnu i za srednju školu i jedan za učenike u posebnim uvjetima obrazovanja) u trajanju od 12 do 15 sati po skupu; najmanje jedan stručni skup za vjeroučitelje pripravnike i njihove mentore u trajanju od 6 sati; najmanje jedan stručni skup za vjeroučitelje voditelje

županijskih stručnih vijeća u trajanju od 6 sati; povremeni *online* stručni skupovi ili skupovi za ciljane manje skupine po procjeni nadležnih savjetnika.

Ukupan broj stručnih skupova na svim razinama tijekom 2019. i 2020. bio je prepolovljen zbog pandemije koronavirusa. Tijekom 2021. ponuda je znatno povećana jer su se skupovi održavali isključivo *online*. Tijekom 2022. i 2023. godine stručni skupovi su se ponovno održavali uživo, a ponuda se standardizirala prema navedenim kriterijima u prethodnom pasusu (Tablica 9.). S obzirom da se u *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*⁴⁷⁴ navodi obveza trajnog profesionalnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika – najmanje jednom u dvije godine sudjelovati na državnoj i najmanje tri puta godišnje na županijskoj razini, ponuda stručnog usavršavanja za vjeroučitelje višestruko nadilazi propisani minimum.

Pohađanje stručnih skupova u postotcima teško je precizno izračunati jer točni podaci o ukupnom broju vjeroučitelja prikupljeni su samo za 2023./2024. školsku godinu (N=2.264). Pod pretpostavkom da je otprilike isti broj vjeroučitelja bio zaposlen u školama i prethodnih godina, onda bi postotak pohađanja županijskih stručnih vijeća bio najveći 2021. godine i iznosio bi oko 80%, a najniži 2023. godine i iznosio bi oko 50%; postotak pohađanja nad/biskupijskih ili međubiskupijskih stručnih skupova bio bi oko 70%; postotak pohađanja državnih stručnih skupova bio bi najveći 2021. godine i iznosio bi oko 100%, a najniži 2023. godine i iznosio bi oko 50% (Tablica 10.).

Podatci s *ettaedu* aplikacije o pohađanju stručnih skupova u skladu su s procjenom nositelja stručnog usavršavanja koji su naveli da oko 70% vjeroučitelja sudjeluje na stručnim skupovima. Prema podacima o učestalosti pohađanja stručnih skupova (Tablica 1.), od programa koje nudi AZOO vjeroučitelji najčešće pohađaju županijska stručna vijeća (4,67), a najrjeđe državne stručne skupove (3,62). Rjeđe od državnih skupova pohađaju druge oblike cjeloživotnog obrazovanja (3,42): seminare (duhovne, komunikacijske), tečajeve (znakovni jezik, ikonopis), supervizija, studijska putovanja i sl.

Teme stručnog usavršavanja na svim razinama mogu se svrstati u dvije grupe: didaktičko-metodičke i psihološko-pedagoške te teološke i religijsko-

⁴⁷⁴ *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava...*, čl. 18. st. 1.

pedagoške (*tablice 10., 11. i 12.*). Zastupljenije su didaktičko-metodičke i psihološko-pedagoške teme od teoloških i religijsko-pedagoških na svim razinama stručnog usavršavanja i na sve četiri ustrojstvene jedinice Agencije za odgoj i obrazovanje. Ponegdje čak i potpuno prevladavaju, primjerice, nad/biskupijska ili međubiskupijska razina stručnog usavršavanja na području koje pokriva riječka podružnica. Teme su prilično ujednačene jer pokušavaju odgovoriti na aktualna pitanja u školstvu (reforma školstva, kurikulum), u svijetu (utjecaj pandemije, virtualna stvarnost) i u Crkvi (sinoda i sinodalnost, enciklika „Fratelli tutti“ i sl.), što potvrđuje i istraživanje koje su proveli Palac, Šparada i Garmaz (2023.). Prema navedenom istraživanju, teme iz psihologije i duhovnosti koje vjeroučitelji najviše preferiraju, značajno su zastupljene u njihovu profesionalnom radu i cjeloživotnom učenju.⁴⁷⁵

5.2. Stavovi sudionika o kompetentnosti vjeroučitelja za rad u školi

Kompetencije za rad u školi vjeroučitelji su procjenjivali odgovarajući na tri skupine pitanja: važnost općih i specifičnih kompetencija, razina usvojenosti navedenih kompetencija tijekom formalnog obrazovanja i procjena trenutne razine posjedovanja navedenih kompetencija. Uvidom u rezultate istraživanja, srednja vrijednost procjene razine važnosti općih kompetencija (osobnih i socijalnih) je 4,61, teoloških i religijsko-pedagoških je 4,60 te didaktičko-metodičkih 4,63 (*tablice 2., 3. i 4.*). Od općih kompetencija relativno najveću procijenjenu važnost ima *sposobnost usredotočenja na srž kršćanske poruke* (4,78), najvažnijom teološkom i religijsko-pedagoškom kompetencijom procijenjena je *sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere* (4,83), a didaktičko-metodičkom *stvaranje pozitivnog ozračja za učenje* (4,79) i *djelotvorno komuniciranje s pojedincem i grupom* (4,79).

Srednja vrijednost procijenjene razine usvojenosti općih (osobnih i socijalnih) kompetencija tijekom studija ja 3,90, teoloških i religijsko-pedagoških je 4,07, a didaktičko-metodičkih 3,60 (*tablice 2., 3. i 4.*). Od općih kompetencija

⁴⁷⁵ Usp. N. PALAC, G. ŠPARADA i J. GARMAZ, *Sagorijevanje na poslu i socijalna podrška...*, str. 146.

relativno najbolje je usvojena *sposobnost usredotočenja na srž kršćanske poruke* (4,20), od teoloških i religijsko-pedagoških *sposobnost prihvaćanja i poznavanja Svetog pisma kao duše čitave teologije* (4,31), a od didaktičko-metodičkih *svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja* (4,03). Procijenjena viša razina usvojenosti teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija u odnosu na usvojenost didaktičko-metodičkih kompetencija tijekom studija u skladu je s *Empirijskim istraživanjem na području Zagrebačke nadbiskupije* koje su proveli Mandarić, Hoblaj i Razum (2008.), u kojem je veći postotak vjeroučitelja izrazio zadovoljstvo postignutim kompetencijama iz filozofsko-teološkog područja, nego iz pedagoško-didaktičkih.⁴⁷⁶

Srednja vrijednost procijenjene razine trenutnog posjedovanja općih (osobnih i socijalnih) kompetencija je 4,25, a teoloških i religijsko-pedagoških, kao i didaktičko-metodičkih, 4,27 (*tablice 2., 3. i 4.*). Od općih kompetencija relativno najveće procijenjeno posjedovanje je *posjedovanje socijalnih kreposti, kao što su: pravednost, uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost....* (4,42), od teoloških i religijsko-pedagoških *sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere* (4,43), a od didaktičko-metodičkih *svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja* (4,44).

Relativno najveća procijenjena razina trenutnog posjedovanja iz skupine općih kompetencija je *posjedovanje socijalnih kreposti, kao što su: pravednost, uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost....* Ovaj nalaz potvrđuje rezultate istraživanja *Social Engagement of Religious Education teachers in the Archdiocese of Split-Makarska*, koje su proveli Periš i Marunčić (2016.). Prema navedenom istraživanju „Socijalnu osjetljivost kod učenika i pomaganje onima koji su slabijeg imovinskog stanja često i redovito potiče 84% vjeroučitelja laika, a 69,5% ih često i redovito sudjeluje u aktivnostima namijenjenim za pomoć socijalno ugroženim osobama, (...), a 58% vjeroučitelja zajedno s učenicima osobno posjećuje osobe koje su smještene u domove za starije i nemoćne osobe, ustanove za djecu s teškoćama u

⁴⁷⁶ B. V. MANDARIĆ, A. HOBLAJ, R. RAZUM, *Vjeronauk izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje...*, str. 110.

razvoju, zajednice za rehabilitaciju ovisnika te domove za djecu i mlađe punoljetne osobe bez odgovarajuće roditeljske skrbi“.⁴⁷⁷

Od teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija, *sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere*, procijenjena je i po važnosti i po trenutnom posjedovanju najvišom srednjom vrijednošću. *Sposobnost posjedovanja osobnog iskustva vjere* drugačija je od svih drugih teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija jer se osobno iskustvo živi u različitim situacijama i teško ga je zahvatiti upitnikom. S obzirom da su i nositelji stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u kvalitativnom dijelu istraživanja više puta istaknuli važnost i potrebu prisutnosti praktičnog i osobnog vjerničko-duhovnog oduševljenja u vjeroučiteljevom životu i radu, možemo zaključiti da je osobno iskustvo uistinu najvažnije i da ga sudionici posjeduju. Vrlo slične zaključke izvodi i Jurić (2013.) u istraživanju o duhovnosti vjeroučitelja laika.⁴⁷⁸ S druge strane, potrebno je uzeti u obzir kako pri korištenju mjera koji se zasnivaju na samoprocjeni sudionici imaju tendenciju prikazivati sebe u boljem svjetlu pa je moguće da su sudionici precijenili i važnost i posjedovanje osobnog iskustva vjere.

Od didaktičko-metodičkih kompetencija, *svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja*, sudionici su procijenili i po usvojenosti tijekom studija i po trenutnom posjedovanju najvišom srednjom vrijednošću. Ako se usporede podatci o pohađanju stručnih kupova na *ettaedu* aplikaciji i odgovori nositelja stručnog usavršavanja iz kvalitativnog dijela upitnika, može se zaključiti da stav o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja nije usklađen s praksom pohađanja programa stručnog usavršavanja.

5.3. Stavovi sudionika o odnosu stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija vjeroučitelja

Prva hipoteza da postoji razlika u samoprocjeni općih i specifičnih kompetencija između vjeroučitelja s obzirom na redovitost pohađanja stručnog

⁴⁷⁷ J. PERIŠ, S. MARUNČIĆ, *Social Engagement of Religious Education teachers...*, str. 144. – 148.

⁴⁷⁸ Usp. K. A. JURIC, *Duhovnost vjeroučitelja vjernika laika...*, str. 359. – 362.

usavršavanja, radno iskustvo i stručni status, djelomično je prihvaćena. Očekivanja da će sudionici koji neredovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju manje radnog iskustva i koji nisu napredovali u stručna zvanja, svoje opće i specifične kompetencije procjenjivati nižima u odnosu na sudionike koji redovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju više radnog iskustva i koji su napredovali u stručna zvanja, djelomično su usklađena s rezultatima istraživanja.

Prema rezultatima istraživanja, sudionici koji su napredovali u stručna zvanja procjenjuju višu razinu posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja. Za važnost, usvojenost tijekom studija i trenutno posjedovanje preostalih vrsta kompetencija, nisu utvrđene razlike između sudionika koji su napredovali u zvanja i onih koji nisu napredovali u stručna zvanja. Također, nisu utvrđene značajne razlike ni u jednoj od promatranih vrsta kompetencija s obzirom na čestinu pohađanja različitih stručnih usavršavanja i duljinu radnog iskustva (*tablice 5., 6. i 7.*).

Rezultati istraživanja prema kojima sudionici koji su napredovali u stručna zvanja procjenjuju višu razinu posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja, očekivana su jer bez potrebnih pedagoških kompetencija ne bi mogli napredovati u stručna.⁴⁷⁹ Stavovi sudionika nositelja stručnog usavršavanja u kvalitativnom dijelu istraživanja također potvrđuju da bi pedagoško-didaktičke kompetencije vjeroučitelja trebalo unaprjeđivati.⁴⁸⁰

Nalazi više provedenih istraživanja pokazuju da razvoju didaktičko-metodičkih kompetencija treba posvetiti više pozornosti. Prema istraživanju koje je proveo Ninčević (2012.) potrebno je u mnogim područjima poduzeti napore kako bi vjeroučitelji postigli višu razinu pedagoške kompetentnosti na dobrobit njih samih, ali i učenika kojima predaju vjeronauk.⁴⁸¹ Istraživanje Agencije za odgoj i obrazovanje (2012.) također je potvrdilo da kompetencije odgojno-

⁴⁷⁹ Usp. *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja...*, čl.4.

⁴⁸⁰ Više u drugom dijelu rada u poglavlju 4.2.1 *Rezultati tematske analize*.

⁴⁸¹ Usp. M. NINČEVIĆ, *Samoprocjena pedagoških kompetencija*, str. 314. – 328.

obrazovnih radnika nakon inicijalnog obrazovanja nisu dostatne za rad u školama.⁴⁸²

5.4. Stavovi sudionika o utemeljenosti stručnog usavršavanja vjeroučitelja na kompetencijama potrebnim za rad u školi

Druga hipoteza o stavovima vjeroučitelja o kvaliteti i doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija za rad u osnovnim i srednjim školama, također je djelomično prihvaćena. Očekivanja da će sudionici koji neredovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju manje radnog iskustva i koji nisu napredovali u stručna zvanja, utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija procjenjivat nižima u odnosu na sudionike koji redovito sudjeluju na stručnom usavršavanju, koji imaju više radnog iskustva i koji su napredovali u stručna zvanja, djelomično su usklađena s rezultatima istraživanja.

Prema rezultatima istraživanja, sudionici koji su napredovali u stručna zvanja izražavaju pozitivnije stavove o doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja. Nisu utvrđene značajne razlike u stavovima sudionika o doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija s obzirom na čestinu pohađanja stručnih usavršavanja i duljinu radnog iskustva (*tablice 5., 6. i 7.*).

Ovaj nalaz u korelaciji je s činjenicom da su vjeroučitelji koji su napredovali u stručna zvanja angažiraniji u provedbi stručnih usavršavanja u odnosu na sudionike koji nisu napredovali. Konkretno, prema preporuci Agencije za odgoj i obrazovanje, češće su angažirani kao voditelji županijskih stručnih vijeća,⁴⁸³ voditelji pedagoških radionica ili predavači na svim razinama stručnog usavršavanja. S obzirom da navedene poslove obavljaju uz svoj redovan rad, najčešće bez ikakve nagrade, moraju biti dodatno motivirani.

⁴⁸² Usp. AZOO, *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja...*, str. 8.

⁴⁸³ Usp. AZOO, *Procedura o postupku i uvjetima imenovanja i razrješenja...*, čl. 6.

Prema istraživanju Skupnjak i Pahić (2017.) najviše rangirani čimbenici motivacije za voditelje ŽSV-a su suradnja i poslovni izazov, a najniže rangirani su čimbenici koji se odnose na stjecanje osobne koristi, što upućuje na zaključak da su voditelji ŽSV-a visoko motivirani za rad koji ih ispunjava i donosi subjektivnu i profesionalnu dobrobit.⁴⁸⁴ Pozitivniji stavovi sudionika koji su napredovali u stručna zvanja prema doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija, sugeriraju da sudjelovanje u tim aktivnostima značajno doprinosi razvoju njihovih kompetencija. Ti stavovi ukazuju na percepciju sudionika da stručno usavršavanje poboljšava opće kompetencije vjeroučitelja i pomaže im u specifičnim aspektima njihovog rada, što ih onda dodatno motivira da se aktivno angažiraju u programima stručnog usavršavanja.

5.5. Stavovi sudionika i sudionika stručnjaka o odnosu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja vjeroučitelja

Prema stavovima sudionika (vjeroučitelja) o doprinosu stručnih usavršavanja ukupnom profesionalnom razvoju, relativno najveću procijenjenu vrijednost dobile su duhovne vježbe i duhovne obnove (4,23). Ovaj nalaz u skladu je s istraživanjem *Perspektive u poučavanju religije*⁴⁸⁵ (2007.), prema kojem je konfesionalni model *učenja u religiji* u pozitivnoj korelaciji s vjerskom praksom, odlaskom u crkvu, vjerom u Boga, molitvenim životom i sl.

Sudionici stručnjaci (nositelji stručnog usavršavanja za vjeroučitelje) o doprinosu stručnih usavršavanja razvoju kompetencija, smatraju da sva stručna usavršavanja doprinose razvoju kompetencija, ali ističu županijska stručna vijeća i nad/biskupijske ili međubiskupijske stručne skupove zbog razmjene iskustva te mogućnosti propitkivanja i rješavanja konkretnih pitanja s kojima se vjeroučitelji susreću u svom radu.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ D. SKUPNJAK, T. PAHIĆ, *Čimbenici motivacije...*, str. 43.

⁴⁸⁵ Usp. G. ZIEBERTZ, U. RIEGEL (ur.), *How Teachers in Europe Teach Religion...*, str. 257. – 274.

⁴⁸⁶ Više u drugom dijelu rada u poglavlju 4.2.1 *Rezultati tematske analize*.

Osim stručnog usavršavanja, sudionici stručnjaci, također, ističu važnost sudjelovanja vjeroučitelja na duhovnim vježbama i duhovnim obnovama jer, prema njihovom mišljenju, duhovna komponenta može značajno nadomjestiti eventualne nedostatke u stručnim kompetencijama. Duhovne vježbe se smatraju ključnim pokazateljem potrebe za integracijom stručnih i duhovnih kompetencija, ističući da ova dva aspekta trebaju biti usklađena kako bi vjeroučitelji bili što uspješniji u svom radu.⁴⁸⁷

5.6. Doprinos i ograničenja provedenog istraživanja

Nalazi provedenog istraživanja koje predstavlja prvo kvantitativno istraživanje na području Republike Hrvatske o percepciji odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi, važni su kako za vjeroučitelje, tako i za nositelje stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u Republici Hrvatskoj. Znanstvena relevantnost istraživačkog problema proizlazi iz potrebe za jasnim definiranjem općih i specifičnih kompetencija koje vjeroučitelji trebaju posjedovati. To je ključno za razumijevanje uloge vjeroučitelja u obrazovnom sustavu i njihovu sposobnost da učinkovito izvode nastavu vjeronauka.

Praktična relevantnost istraživačkog problema odnosi se na evaluaciju trenutnih programa stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Analiza tih programa i njihovog učinka na razvoj kompetencija vjeroučitelja može pružiti važne uvide u to koliko su postojeći programi uspješni u pripremi vjeroučitelja za njihove profesionalne izazove. Osim toga, projekcija razvoja tih programa u budućnosti ima za cilj unaprijediti profesionalnu praksu vjeroučitelja, što bi trebalo rezultirati boljim obrazovnim ishodima i kvalitetnijim religioznim obrazovanjem. Dakle, istraživanje ima i teorijsku i praktičnu važnost, jer doprinosi boljem razumijevanju i unaprjeđenju

⁴⁸⁷ Usp. *Isto*.

profesionalnog razvoja vjeroučitelja, što je ključno za kvalitetu vjeronauka u školama.

Potencijalna ograničenja u provođenju ovog istraživanja odnose se na korišteni instrument istraživanja u kvantitativnom dijelu istraživanja (anketni upitnik) koji se zasnivao na samoprocjeni. Kao i kod ostalih istraživanja koji se temelje na samoprocjeni, postoji mogućnost da je dio odgovora socijalno poželjan ili da sudionici imaju tendenciju prikazivati sebe u boljem svjetlu. Osim toga, provođenje anketnog upitnika elektroničkim putem, također, predstavljalo je određeno ograničenje, budući da oko 10% poslanih e-mail poruka s poveznicom anketnog upitnika nije isporučeno zbog pogrešno upisane adrese elektroničke pošte na *ettaedu* aplikaciji.

5.7. Zaključci istraživanja i perspektive

Zaključci istraživanja, prema postavljenim ciljevima i hipotezama, povezani su perspektivama razvoja programa stručnog usavršavanja:

- 1. Razvijanje općih i specifičnih kompetencije vjeroučitelja.** S obzirom na razliku u rezultatima između važnosti (4,6) i trenutnog posjedovanja (4,2) općih i specifičnih kompetencija ispitanika (Tablica 2., 3. i 4), novi programi stručne formacije mogli bi jačati i razvijati opće i specifične kompetencije vjeroučitelja.

Osobna kompetencija i unutarnja motivacija ključni su za uspješno prenošenje vjerskih vrijednosti i postizanje ciljeva vjeronauka. Programi usavršavanja osobne kompetencije mogli bi obuhvatiti osobni razvoj vjeroučitelja, uključujući emocionalnu inteligenciju, samorefleksiju, duhovni rast i razvoj svjedočke dimenzije putem duhovnih vježbi, duhovnih obnova, duhovnih seminara, TCI seminara, hodočašća i sl.

Socijalna kompetencija vjeroučitelja sve više dobiva na važnosti jer suvremene migracije i kulturna raznolikost unutar društva zahtijevaju od vjeroučitelja sposobnost učinkovitog komuniciranja i interakcije s

učenicima iz različitih kulturnih i socijalnih sredina. Novi programi stručne formacije mogli bi uključiti module koji se fokusiraju na interkulturalnu komunikaciju, inkluziju i razvoj socijalnih vještina kako bi se vjeroučitelji razvijajući osjetljivost za različite vjerske i kulturne perspektive, osposobili za rad u multikulturalnim okruženjima.

S obzirom na promjene u društvu i religijskom pejzažu, postoji potreba za dubljim razumijevanjem teoloških koncepata i njihovom primjenom u kontekstu obrazovanja. Programi usavršavanja teološke i religijsko-pedagoške kompetencije mogli bi naglasiti produbljivanje teološkog znanja, ali i razvoj sposobnosti prenošenja tog znanja na pedagoški učinkovit način uključujući inovativne metode poučavanja religijskih tema koje su relevantne i angažirajuće za učenike.

Brzi tehnološki razvoj zahtijeva prilagodbu pedagoških pristupa i metoda poučavanja kako bi se tehnologija učinkovito integrirala u nastavu. Programi usavršavanja pedagoško-didaktičke kompetencije mogli bi uključiti edukacije o najnovijim informacijsko-komunikacijskim alatima i njihovoj primjeni u nastavi vjeronauka kako bi se vjeroučitelji osposobili za korištenje digitalnih alata i bolje razumjeli njihov utjecaj na proces učenja.

- 2. Integracija svih kompetencija.** Navedene kompetencije ne postoje izolirano, već moraju biti integrirane, primjerice, teološka kompetencija mora biti povezana s pedagoško-didaktičkom kompetencijom kako bi se religijski sadržaji prenijeli na način koji je pedagoški učinkovit i relevantan za učenike. Stoga, prilikom kreiranja programa stručnog usavršavanja potrebno je voditi računa o integraciji svih kompetencija, iako naglasci mogu biti stavljeni na neku od općih ili specifičnih kompetencija. Novi programi stručne formacije mogli bi omogućiti vjeroučiteljima prilike za praktičnu primjenu naučenih kompetencija u stvarnim nastavnim situacijama putem mentorstva, supervizije i refleksije o praktičnom iskustvu u učionici, kako bi se osigurala primjena integriranih kompetencija u svakodnevnom radu.

- 3. Kreiranje diferenciranih programa usavršavanja.** S obzirom da vjeroučitelji koji su napredovali u stručna zvanja procjenjuju višu razinu posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija (H1) i izražavaju pozitivnije stavove o doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja (H2), programi stručnog usavršavanja mogli bi se prilagoditi potrebama sudionika (Tablica 5. i 6) kreiranjem diferenciranih programa--usavršavanja za različite kategorije polaznika. Takvi programi mogli bi osposobiti polaznike za temeljne didaktičko-metodičke kompetencije, ali i ponuditi višu razinu kompetencija za naprednije polaznike.
- 4. Unaprjeđenje programa stjecanja pedagoško-didaktičkih kompetencija tijekom studija.** S obzirom na najniže procijenjenu usvojenost pedagoško-didaktičkih kompetencija ispitanika (3,9) tijekom formalnog obrazovanja (Tablica 4.), mogli bi se unaprijediti programi stjecanja pedagoško-didaktičkih kompetencija tijekom studija. Primjerice, mogao bi se povećati broj sati metodičkih vježbi iz vjeronauka ili stručne prakse u školi sa svrhom bolje pripreme vjeroučitelja za izvođenje nastave vjeronauka.
- 5. Kontinuirana evaluacija i razvijanje programa stručnog usavršavanja.** Kako bi mogli odgovoriti na potrebe sudionika, programe stručnog usavršavanja potrebno je kontinuirano evaluirati i poboljšavati. U tom smislu, mogli bi se razviti instrumenti vrednovanja koliko određeni program stručnog usavršavanja doprinosi razvoju pojedine kompetencije. Anketni upitnik koji je korišten u ovom istraživanju mogao bi biti temelj za izradu takvog instrumenta.

ZAKLJUČAK

Katolički vjeronauk kao nastavni predmet zauzima značajno mjesto u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, osobito u kontekstu cjelovitog odgoja i obrazovanja ljudske osobe. Važnost vjeronauka proizlazi iz njegove sposobnosti promoviranja istine o čovjeku, poticanja na promišljanje o dubljem smislu života i razvijanju pozitivnog pogleda na život i svijet. Kao nastavni predmet, vjeronauk ne prenosi samo vjerska znanja, nego pomaže učenicima u razumijevanju njihovog mjesta u svijetu, potiče ih na istraživanje temeljnih životnih pitanja i osnažuje ih u izgrađivanju optimističnijeg i smislenijeg životnog stava.

Katolički vjeronauk ponovno je uveden 1991. godine u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, nakon gotovo četrdeset godina izgnanstva. Tijekom stručne i javne rasprave, u demokratskoj proceduri i ozračju uzajamnog poštovanja, Katolički vjeronauk dobio je jasne konture: konfesionalno usmjeren, izboran, eminentno odgojan, dijaloški, ekumenski i međureligijski otvoren, te u službi dijaloga između vjere i kulture. Vjeronauk utjelovljuje vjeru i Crkvu u javnoj školi, a cilj mu je u dijaloškom i kritičkom odnosu s drugim nastavnim predmetima prožeti kulturni obzor učenika i način mišljenja evanđeoskim vrijednostima.

Usporedba s drugim europskim državama pokazuje da većina zemalja prepoznaje vrijednost vjerskog odgoja u javnim školama, iako postoje razlike u modelima kako se on provodi. No, unatoč razlikama, postoji široko slaganje o potrebi uključivanja vjerskog obrazovanja u javne školske sustave, čime se doprinosi cjelovitom razvoju učenika i osigurava prostor za osobni i društveni dijalog o važnim pitanjima vjere, kulture i etike. Postavljanje vjeronauka kao dijela obrazovnog sustava omogućava učenicima razumijevanje njihove vlastite vjerske tradicije i potiče ih na otvorenost prema drugim religijama i kulturama, čime se obogaćuje njihov ukupni kulturni obzor i doprinosi njihovom formiranju kao cjelovitih i zrelih osoba.

Posljednjih petnaestak godina obrazovna politika u Republici Hrvatskoj usmjerena je na razvoj kompetencija, promjenu načina učenja i poučavanja te jasno definiranje odgojno-obrazovnih ishoda. U tom kontekstu mnogi se predmeti,

uključujući vjeronauk, prilagođavaju ovim trendovima slijedeći pedagoška i didaktička pravila koja su usklađena sa suvremenim zahtjevima obrazovnog sustava. Međutim, vjeronauk, kao nastavni predmet koji se bavi dubokim pitanjima smisla, vrijednosti i osobnog razvoja, otvara važna pitanja o tome može li se njegov cilj u potpunosti obuhvatiti kompetencijskim modelom.

Kompetencijski model, koji se fokusira na ishode učenja i specifične vještine koje učenici trebaju razviti, zasigurno donosi mnoge prednosti, poput jasnije usmjerenosti obrazovnog procesa i boljeg praćenja napretka učenika. No, ključna pitanja koja vjeronauk postavlja su: može li se cjelokupni cilj vjeronaučne nastave, koji uključuje formiranje osobnih vrijednosti, duhovni rast i razumijevanje dubljih egzistencijalnih pitanja, svesti na niz kompetencija? Može li se takvo obrazovanje, koje obuhvaća formaciju cijele osobe, adekvatno ocijeniti kroz uobičajene metode mjerenja ishoda učenja?

U vjeronaučnoj nastavi, ciljevi su često dublji i sveobuhvatniji od onoga što se može mjeriti kroz kompetencije ili kvalifikacije. Vjeronauk ne samo da prenosi znanje o vjeri i moralnim vrijednostima, nego i potiče osobni rast, razvoj identiteta i razumijevanje mjesta pojedinca u svijetu. Stoga, iako promjena smjera s tradicionalnog pristupa poučavanju prema fokusiranju na ishode učenja može unaprijediti određene aspekte obrazovanja, postoji rizik da se izgubi šira slika, jer obrazovanje uključuje cjeloviti razvoj osobe, ne samo kao intelektualnog bića, već i kao moralnog, duhovnog i društvenog subjekta.

Ovo nas dovodi do dubljeg pitanja: je li obrazovanje samo pitanje prijenosa znanja i razvoja određenih vještina, ili je to proces koji oblikuje cjelokupnu osobnost i identitet učenika? Vjeronauk kao nastavni predmet svakako naginje ovom drugom pristupu naglašavajući da obrazovanje nije samo akumulacija znanja i kompetencija, već i formacija u vrijednostima i osobnom rastu. U konačnici, obrazovanje je više od pukog usvajanja znanja i vještina, ono obuhvaća cjeloviti razvoj osobe, uključujući duhovni, moralni i emocionalni aspekt, što je posebno istaknuto u kontekstu vjeronauka.

Uspjeh i kvaliteta školskog vjeronauka uvelike ovise o vjeroučitelju, koji je ključni nositelj odgojno-obrazovnog procesa. Osim posredovanja znanja, vjeroučitelj sudjeluje u oblikovanju moralnog i duhovnog razvoja učenika, što

zahtijeva visoku razinu profesionalne kompetencije, predanosti i osobnog razvoja. Kako bi vjeroučitelji mogli učinkovito obavljati ovu zahtjevnu zadaću, iznimno je važno osigurati uvjete za njihovo cjeloživotno učenje i trajni profesionalni razvoj.

Stručno usavršavanje, koje je sastavni dio koncepta cjeloživotnog učenja, ključno je za održavanje i unapređenje kvalitete vjeronaučne nastave. To uključuje sustavno i kontinuirano osposobljavanje vjeroučitelja za sučeljavanje s novim izazovima u obrazovanju, kao što su promjene u pedagoškim pristupima, integracija novih tehnologija u nastavu, te bolje razumijevanje i primjena suvremenih obrazovnih standarda.

Cjeloživotno učenje omogućava vjeroučiteljima stalno obnavljanje i proširivanje znanja, razvijanje novih vještina i prilagođavanje stavova, što im pomaže da ostanu relevantni i učinkoviti na svom radnom mjestu. Sudjelovanjem u programima stručnog usavršavanja, vjeroučitelji jačaju svoju profesionalnu kompetenciju, ali i osobni rast, što im omogućava da bolje razumiju i podrže svoje učenike u njihovom cjelovitom rastu i razvoju.

Osim toga, stručno usavršavanje igra ključnu ulogu u održavanju motivacije vjeroučitelja, jer im pruža priliku za profesionalni rast i razvoj, razmjenu iskustava s kolegama, te integraciju novih ideja i pristupa u izvođenju nastave. Tako stručno usavršavanje poboljšava kvalitetu nastave i doprinosi općem unaprjeđenju odgojno-obrazovnog sustava. Stoga je organizacija i podrška stručnom usavršavanju vjeroučitelja, prioritet suvremenog društva. Ulaganje u profesionalni razvoj vjeroučitelja obogaćuje ne samo njihov rad, nego izravno doprinosi boljem obrazovanju i odgoju učenika, čime se jača cjelokupni odgojno-obrazovni sustav.

Iako različiti autori donose različite definicije kompetencija, svi su suglasni da kompetencije obuhvaćaju kognitivno (spoznajno), psihološko i afektivno područje, odnosno da se odnose na znanje, vještine i stavove koji su primjereni u određenom kontekstu. U mnoštvu teorija o kompetencijama, u radu je primijenjena Ziebertzova podjela kompetencija na osobnu, teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju, ali joj je pridodana, prema *Direktoriju za katehezu* (DK 140), socijalna kompetencija.

Znanstvena relevantnost istraživačkog problema u ovom radu očituje se na području religiozne pedagogije i katehetike u domeni definiranja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja u školi. U opće kompetencije spadaju osobna i socijalna kompetencija. Osobna kompetencija odnosi se na osobne karakteristike vjeroučitelja, a uključuje moralnu zrelost, emocionalnu stabilnost, autentičnost, te sposobnost refleksije o vlastitoj vjeri i iskustvu. U kontekstu vjerskog odgoja i obrazovanja, ova kompetencija je posebno važna jer vjeroučitelj svojim životom i djelima predstavlja uzor učenicima. Socijalna kompetencija naglašava važnost sposobnosti komunikacije, timskog rada, razumijevanja društvenog konteksta i izgradnje odnosa s učenicima i zajednicom u širem smislu.

U specifične kompetencije spadaju teološka i religijsko-pedagoška te pedagoško-didaktička kompetencija. Teološka i religijsko-pedagoška kompetencija odnosi se na sposobnost razumijevanja i prenošenja teoloških i religijskih sadržaja na način koji je relevantan i razumljiv učenicima. Vjeroučitelj treba imati sposobnost razumijevanja teoloških koncepata i vjerskog nauka, te povezivanja teoloških sadržaja s aktualnim životnim situacijama učenika. Ova kompetencija uključuje sposobnost kritičkog promišljanja i primjene religioznih poruka u suvremenom kontekstu. Pedagoško-didaktička kompetencija odnosi se na stručnost u planiranju, organizaciji i provedbi nastavnog procesa, što uključuje metode poučavanja, didaktičke strategije, te sposobnost prilagodbe nastave individualnim potrebama učenika. U religijskom obrazovanju, ova kompetencija je ključna u prenošenju vjerskih sadržaja na pedagoški opravdan i didaktički učinkovit način.

Sve četiri navedene vrste kompetencija međusobno se nadopunjavaju i čine cjelovit okvir za djelovanje vjeroučitelja. Osobna kompetencija osigurava autentičnost i etičnost u radu, socijalna osigurava kvalitetnu komunikaciju i zreo odnos prema drugima, teološka i religijsko-pedagoška kompetencija osigurava sadržajnu ispravnost i relevantnost, dok pedagoško-didaktička kompetencija omogućuje učinkovit prijenos znanja i vještina.

Praktična relevantnost istraživačkog problema u ovom radu očituje se u evaluaciji postojećih programa stručnog usavršavanja za vjeroučitelja u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj i njihovom utjecaju na razvoj općih i

specifičnih kompetencija za rad u školi. U empirijskom dijelu rada istraživala se percepcija vjeroučitelja o utjecaju programa stručnog usavršavanja, verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje, na stjecanje općih i specifičnih kompetencija potrebnih za rad u školi.

Prva hipoteza da postoji razlika u samoprocjeni općih i specifičnih kompetencija između vjeroučitelja s obzirom na redovitost pohađanja stručnog usavršavanja, radno iskustvo i stručni status, djelomično je prihvaćena. Prema rezultatima istraživanja, sudionici koji su napredovali u stručna zvanja procijenili su višu razinu posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja.

Druga hipoteza o stavovima vjeroučitelja o kvaliteti i doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija za rad u osnovnim i srednjim školama, također je djelomično prihvaćena. Prema rezultatima istraživanja, sudionici koji su napredovali u stručna zvanja izražavaju pozitivnije stavove o doprinosu stručnih usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija u odnosu na sudionike koji nisu napredovali u stručna zvanja.

Doprinos stručnih usavršavanja razvoju kompetencija, prema stavovima sudionika (vjeroučitelja) najviše daju duhovne vježbe i duhovne obnove, a prema stavovima sudionika stručnjaka (nositelji stručnog usavršavanja): županijska stručna vijeća, nad/biskupijski ili međubiskupijski stručni skupovi i duhovne obnove. Nalazi istraživanja jasno ukazuju da u programima stručnog usavršavanja razvoju didaktičko-metodičkih kompetencija treba posvetiti više pozornosti.

Praktična relevantnost istraživačkog problema u ovom radu očituje se, također, i u perspektivama razvoja programa stručnog usavršavanja u budućnosti sa svrhom unaprjeđenja profesionalne prakse vjeroučitelja u školi u Republici Hrvatskoj. Ziebertzova podjela kompetencija, zajedno sa socijalnom kompetencijom, prema *Direktoriju za katehezu*, te europskim i nacionalnim dokumentima o kvalifikacijama i kompetencijama, podloga su za planiranje budućih stručnih skupova na kojima će vjeroučitelji stjecati i razvijati opće (osobne i socijalne) i specifične (teološke i religijsko-pedagoške te pedagoško-didaktičke) kompetencije za rad u školi.

Iz provedenog istraživanja vidljivo je da programi stručnih skupova za vjeroučitelje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje te nad/biskupijskih i Nacionalnog katehetskog ureda obuhvaćaju didaktičko-metodičke, psihološko-pedagoške te teološke i religijsko-pedagoške teme koje je potrebno i dalje kontinuirano razvijati u budućnosti u skladu s potrebama vjeroučitelja. Ključni naglasci su na potrebi trajnog revaloriziranja teološke i religijsko-pedagoške dimenzije znanja, korištenju tehnike i tehnologije koja mora udovoljiti pedagoškim i didaktičkim zahtjevima škole te integracijom duhovno-vjerničke i socijalne dimenzije u sve oblike stručnog usavršavanja. Ovi aspekti su posebno važni jer kompetencije nisu izolirane, već duboko povezane s osobnim i profesionalnim identitetom vjeroučitelja.

BIBLIOGRAFIJA

IZVORI

Crkveni dokumenti

- BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1992.
- BISKUPSKA SINODA, *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje i poslanje. Vademecum za Sinodu o sinodalnosti*, Vatikan, 2021.
- DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA – NACIONALNI KATEHETSKI URED, *Župna kateheza u obnovi župne zajednice, Plan i program*, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije – Hrvatski institut za liturgijski pastoral, Zagreb – Zadar, 2000.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *„Da vaša radost bude potpuna“ (Iv, 15, 11). Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2018.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na pragu trećeg tisućljeća*, Glas Koncila, Zagreb, 2002.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi (lipanj 2000.)*, u: *Katehetski glasnik*, 2 (2000.), 2., str. 9. – 15.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici (lipanj 1991.)*, u: *Glas Koncila*, 30 (1991.), 23. lipnja 1991., br. 25, str. 3. – 4.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje i poslanje. Pripremni dokument*, Zagreb, 2021.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Za život svijeta. Pastoralne smjernice za apostolat vjernika laika u Crkvi i društvu u Hrvatskoj*, Glas Koncila, Zagreb, 2012.

- IVAN PAVAO II., *Catechesi tradendae. Apostolska pobudnica o vjerskoj pouci u naše vrijeme*, (16. listopada 1979.), Pretisak iz Glasa Koncila br. 24./1979., Glas Koncila, Zagreb, 1994.
- IVAN PAVAO II., *Christifideles laici – Vjernici laici. Apostolska pobudnica o pozivu i poslanju laika u Crkvi i u svijetu* (30. XII. 1988.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1997.
- IVAN PAVAO II., *Redemptor hominis, Otkupitelj čovjeka*, (4. ožujka 1979.), Kršćanska sadašnjost, Dokument 56, Zagreb, 1997.
- *Jeruzalemska Biblija*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.
- KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Vjerska dimenzija odgoja u katoličkoj školi. Nacrt za razmišljanje i provjeravanje* (7. travnja 1988.), KS, Zagreb, 1989.
- KONGREGACIJA ZA KLER, *Opći direktorij za katehezu*, Kršćanska sadašnjost – Nacionalni katehetski ured, Zagreb, 2000.
- PAPA FRANJO, *Evangelii gaudium. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu* (24. studenog 2013. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2013.
- PAPA FRANJO, *Misericordiae vultus – Lice milosrđa. Bula najave izvanrednog jubileja milosrđa* (11. travnja 2015. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015.
- PAVAO VI., *Evangelii nuntiandi. Apostolski nagovor o evangelizaciji u suvremenom svijetu.*, (8. prosinca 1975.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2000.
- PONTIFICAL COUNCIL FOR PROMOTING NEW EVANGELIZATION, *Directory for Catechesis, Catholic Truth Society*, 2020.
- SVETI ZBOR ZA KLERIKE, *Opći katehetski direktorij*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1972.
- ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1995.
- *Zakonik kanonskog prava (Codex iuris canonici)*, proglašen vlašću pape Ivana Pavla II. (25. siječnja 1983.), Glas Koncila, Zagreb, 1996.

Vjeronaučni planovi i programi i udžbenici

- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Katekizam 3*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1992.
- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Katekizam 4*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1991.
- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Pođimo zajedno, Katekizam 5*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1982.
- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Pozvani na gozbu, Prva ispovijed i pričest*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1976.
- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Put u slobodu, Katekizam 6*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1984.
- BARIČEVIĆ, J. (ur.), *Snagom duha, Uvođenje u vjeru i život kršćanske zajednice*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1977.
- ČAPLAR, D. i dr., *Životom darovani. Vjeronaučni udžbenik za 3. razred srednje škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.
- DŽEBA, I. i sur., *Dođi i vidi 2. Udžbenik za katolički vjeronauk 2. razreda srednje škole*, Salesiana d.o.o., Zagreb, 2020.
- FILIPOVIĆ, A. T. i sur., *Gradimo bolji svijet. Udžbenik za katolički vjeronauk 4. razreda srednje škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.
- FILIPOVIĆ, A. T. i sur., *Svjetlom vjere, Udžbenik katoličkog vjeronauka za četvrti razred srednjih škola*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.
- GADŽA, V. i dr., *Odvažni svjedoci, Vjeronaučni udžbenik za drugi razred srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2004.
- GADŽA, V. i dr., *Tražitelji smisla, Vjeronaučni udžbenik za prvi razred srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2003.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, *Plan i program nastave katoličkog vjeronauka za trogodišnje srednje škole*, Narodne novine, 86/14.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1991.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkog vjeronauka u srednjoj školi*, u: *Kateheza*, 13 (1991.), br. 3., str. 5. – 18.
- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.

- HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Program nastave katoličkog vjeronauka za srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2002.
- JAKŠIĆ, J. i sur., *Rastimo u zahvalnosti. Vjeronaučni udžbenik za drugi razred osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2003.
- JAKŠIĆ, J. i sur., *Učimo ljubiti Boga i ljude. Vjeronaučni udžbenik za prvi razred osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2003.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Narodne novine, 10/2019.
- NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK i MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1998.
- NOVAK, M., SIPINA, B., *Biram slobodu. Udžbenik za katolički vjeronauk 6. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.
- NOVAK, M., SIPINA, B., *Učitelju, gdje stanuješ? Udžbenik za katolički vjeronauk 5. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.
- PAŽIN, I. i sur., *Na putu vjere. Vjeronaučni udžbenik za četvrti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004.
- PAŽIN, I. i sur., *U ljubavi i pomirenju, Udžbenik za katolički vjeronauk 3. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.
- PAŽIN, I. i sur., *Za stolom ljubavi i pomirenja, Vjeronaučni udžbenik za treći razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.
- PAŽIN, I., PAVLOVIĆ, A., *Darovi vjere i zajedništva, Udžbenik za katolički vjeronauk 4. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.
- PERIŠ, J. i sur., *Neka je Bog prvi. Udžbenik za katolički vjeronauk 7. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.
- PERIŠ, J. i sur., *S Kristom u život, Vjeronaučni udžbenik za osmi razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2005.
- PERIŠ, J. i sur., *Ukorak s Isusom. Udžbenik za katolički vjeronauk 8. razreda osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2021.
- PERIŠ, J. i sur., *Zajedno u ljubavi, Vjeronaučni udžbenik za sedmi razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004.

- PERIŠ, M. i sur., *Dođi i vidi 1. Udžbenik za katolički vjeronauk 1. razreda srednje škole*, Salesiana d.o.o., Zagreb, 2019.
- PETKOVIĆ, T. i sur., *U Božjoj ljubavi. Udžbenik za katolički vjeronauk 1. razreda osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2019.
- PETKOVIĆ, T. i sur., *U prijateljstvu s Bogom. Udžbenik za katolički vjeronauk 2. razreda osnovne škole*, Glas Koncila, Zagreb, 2020.
- PRANJIĆ, M., *Jeka duše, Vjeronaučni udžbenik za prvo godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1992.
- PRANJIĆ, M., *Na izvorima, Vjeronaučni udžbenik za treće godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1993.
- PRANJIĆ, M., STOJIĆ, A., *Zov slobode, Vjeronaučni udžbenik za drugo godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1992.
- PRANJIĆ, M., STOJIĆ, A., *Životu ususret, Vjeronaučni udžbenik za četvrto godišće srednjih škola*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1993.
- RAZUM, R. i sur., *Ja sam put. Vjeronaučni udžbenik za peti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003.
- RAZUM, R. i sur., *Pozvani na slobodu. Vjeronaučni udžbenik za šesti razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2007.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, NACIONALNI KATEHETSKI URED, *Plan i program nastave katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*, 2009., Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb, 2006.
- ŠUŠNJARA, P. (prev.), *U tvojoj radosti Gospodine*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1971.
- ŽIVKOVIĆ, I. i sur., *Životu ususret. Udžbenik za katolički vjeronauk 3. razreda srednje škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2020.

Zakonski propisi i drugi dokumenti vezani uz odgoj i obrazovanje

- *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, Narodne novine, 63/08 i 90/10.
- *Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, pročišćeni tekst*, Narodne novine, MU, 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06, 2/10.
- JOKIĆ, B., RISTIĆ DEDIĆ, Z., *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2018.
- MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Odluka* (KLASA: 602-03/96-01/726, URBROJ: 532/07-96-2), od 28. svibnja 1996. godine.
- MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Odluka* (KLASA: 602-03/98-01/354, URBROJ: 532/1-98-2), od 27. srpnja 1998. godine.
- MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH, *Radno-pravni status vjeroučitelja u osnovnim i srednjim školama – obavijest* (KLASA: 602-01/00-01/229, URBROJ: 532/1-00-1), u: *Katehetski glasnik*, 2 (2000.), 2., str. 105. – 107.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, *Nove boje znanja. Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*, Zagreb, 2015.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA RH, *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013.*, Zagreb, 2008.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Strategija obrazovanja odraslih*, Zagreb, 2007.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard*, Zagreb, 2005.
- *Opća deklaracija o pravima čovjeka*, Narodne novine, MU, 12/09.
- *Povelja o temeljnim pravima Europske unije*, 2010/C, 83/02.
- *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Narodne novine, 148/99.
- *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Narodne novine, 148/99.

- *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*, Narodne novine, 68/19, 60/20 i 32/21.
- *Pravilnik o normi rada u srednjoškolskoj ustanovi*, Narodne novine, 94/10.
- *Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, Narodne novine, 6/19, 75/20.
- *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u srednjem školstvu*, Narodne novine, 1/96 i 80/99.
- *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, Narodne novine, 34/14, 40/14 i 103/14 i 102/19.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA, ZAVOD ZA UNAPREĐENJE ŠKOLSTVA I NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK, *Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu, Razrada okvirnog nastavnog plana i programa Katoličkog vjeronauka u funkciji rasterećenja učenika*, Zagreb, 2002.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2011.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*, Zagreb, 2005.
- REPUBLIKA HRVATSKA, MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, VIJEĆE ZA NACIONALNI KURIKULUM, *Strategija za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2007.
- *Strategija razvitka Republike Hrvatske „Hrvatska u 21. stoljeću“ – znanost*, Narodne novine, 108/03.
- *Ugovor između Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u predškolskim ustanovama*, u: *Katehetski glasnik*, 1 (1999.), 1., str. 27. – 30.

- *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, u: Katehetski glasnik, 1 (1999.), 1., str. 23. – 27.
- *Ustav Republike Hrvatske*, Narodne novine, 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 14/00, 55/01, 76/10, 85/10 i 5/14.
- *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*, Narodne novine, 85/06.
- *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Narodne novine, 22/13.
- *Zakon o obrazovanju odraslih*, Narodne novine, 144/21.
- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19 i 64/20.
- *Zakon o osnovnom školstvu*, Narodne novine, 59/90, 27/93, 7/96, 59/01, 114/01, 69/03 – pročišćeni tekst i 76/05.
- *Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica*, Narodne novine, 83/02 i 73/13.

LITERATURA

- ALBERICH, E., *Kateheza danas*, KSC, Zagreb, 2002.
- ALDRICH, R., *Educational Standards in Historical Perspective*, u: *Proceedings of the British Academy*, 102 (2000.), Oxford University Press, Oxford, str. 39. – 67.
- ANIĆ, V., *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi Liber, Zagreb, 2000.
- ARAČIĆ, P., *Duhovna zvanja i službe u našoj Crkvi*, u: *Bogoslovska smotra*, 68 (1997.), 2. – 3., str. 327. – 357.
- BABIĆ, N., *Kompetencije i obrazovanje učitelja*, u: BABIĆ, N. (ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Kherson, Zagreb, 2007., str. 23. – 66.
- BALOBAN, J., *Djelovanje Crkve u novim društvenim okolnostima*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1995.
- BALOBAN, J., *Prosvjetni radnik i duhovna dimenzija*, u: *Crkva u svijetu*, 29 (1994.), 1., str. 36. – 44.

- BALOBAN, J., *Uloga župnika-koordinatora u vođenju vjeronauka u školi*, u 14 Kateheza, (1992.), 3., str. 50. – 57.
- BALOBAN, J., *Vjernici laici: neiskorišten društveni i crkveni potencijal u Hrvatskoj*, u: Bogoslovska smotra, 82 (2012.), 4., str. 1015. – 1035.
- BALOBAN, S., *Socijalni govor Crkve u Hrvatskoj*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2004.
- BARIČEVIĆ, J., HOBLAJ, A., *Kolokvij: „Religiozna kultura u školi i društvenim medijima“*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 51. – 57.
- BARIČEVIĆ, J., *Jesmo li spremni za susret vjere i škole*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 33. – 38.
- BARIĆ, D., *Inicijalna formacija vjeroučitelja: izazov Crkvi i školi*, u: Obnovljeni život, 68 (2013.), 3., str. 339. – 352.
- BARTHOLOMEW, D. J., *Measurement of Standards*, u: *Proceedings of the British Academy*, 102 (2000.), Oxford University Press, Oxford str. 121. – 150.
- BAŠIĆ, S., *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti*, u: Pedagogijska istraživanja, 4 (2007.), 1., str. 25. – 40.
- BENNER, D., *Bildung und Kompetenz*, F. Schöningh, 2019.
- BEZINOVIĆ, P. i sur., *Opažanje i unapređivanje školske nastave*, Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2012.
- BLAŽEVIĆ, I., *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*, u: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (2016.), br. 6. – 7., str. 119. – 131.
- BRAUN, V., CLARKE, V., *Thematic analysis*, u: Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., Sher, K. J., (ur.), *APA handbook of research methods in psychology*, br. 2., *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological and biological*, Washington, DC: American Psychological Association, 2012., str. 57. – 71.
- BRAUN, V., CLARKE, V., *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2006.), 2., str. 77. – 101.
- BRDAR, I., *Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji*, u: Godišnjak Odsjeka za psihologiju 3 (1994.), str. 21. – 28.

- BRUST NEMET, M., *Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktivnoj nastavi*, u: *Život i škola*, 59 (2013.), 2., str. 79. – 95.
- CALLENS, I., *Generative Leadership. the Transformative Leadership Concept of TCI*, u: M. SCHNEIDER-LANDOLF, J. SPIELMAN, W. ZITTERBARTH (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 214. – 220.
- CAVELL, T. A., *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence*, u: *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (1990.), 2. str. 111. – 122.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., YU-HAO, K. I., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L., ZOGLA, I., *Professional Development for Teachers: A world of change*. u: *European Journal of Teachers Education*, 32 (2009.), 1., str. 3. – 19.
- CRESSWELL, M., *The Role of Public Examinations in Defining and monitoring Standards*, u: *Proceedings of the British Academy*, 102 (2000.), Oxford University Press, Oxford, str. 69. – 120.
- ČONDIĆ, A., *Društvene okolnosti i pastoralni rad u Hrvatskoj od 1945. do 1952. godine na temelju pastirskih pisama*, u: *Crkva u svijetu*, 46 (2011.), 3., str. 277. – 300.
- ČONDIĆ, A., *Poslanje vjernika laika u pastoralu nekad i danas*, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.), 2., str. 302. – 321.
- ĆATIĆ, I., *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*, *Pedagoška istraživanja*, 9 (2012.), 1. – 2., str. 175. – 187.
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E., GARDNER, M., *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, 2017.
- DAUSNER, R., BÖTTIGHEIMER, C., *Was sollen Religionslehrer leisten? Kompetente Glaubenszeugen*, u: *Herder Korrespondenz*, 65 (2011.), 9., str. 457. – 461.
- DELORS, J. i dr., *Učenje blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb, 1998.

- DIOTALLEVI, L., *Laičnost: kriza jednog oblika vladavine i opiranje kulture toj krizi. Primjedbe o istraživanju i razmišljanju o školskom vjeronauku u javnoj školi*, u: Kateheza, 30 (2008.), 2., str. 101. – 116.
- DOMOVIĆ, V., *Profesionalne kompetencije studenata nastavnčkih fakulteta i predmetnih nastavnika*, u: Metodika, 7 (2006.), 1., str. 43. – 52.
- FILIPOVIĆ, A. T., *Učiti živjeti zajedno, Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2017.
- FINDAK, S, KLARIĆ, I., SKOK, D. (prir.), *Znanstveni kolokvij „Religiozna kultura u školi i društvenim medijima“*, Svi za – ali što i kako?, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 44. – 51.
- FRASER-PEARCE, J., *Spiritual education as a subspecies of relational education?*, u: British Journal of Religious Education 44 (2021.) 2., 112. – 121.
- FUŠTAR, M., GARMAZ, J., *Živa komunikacija u vjeronaučnoj nastavi*, u: Služba Božja, 59 (2019.), br. 1., str. 5. – 21.
- GARMAZ, J., GAŠPAR, A., *The Corpus-based Study on the Impact of Religious Education on the Humanization of Man and Development of Religious Competences*, u: Bogoslovni vestnik, 76 (2016.) 2., str. 417. – 431.
- GARMAZ, J., KRAML, M., *Živjeti od euharistije. Elementi euharistijske kateheze*, Glas Koncila, Zagreb, 2010.
- GARMAZ, J., MARUNČIĆ, S., *Katehetske inicijative nadbiskupa mons. Frane Franića u duhu postkoncilske obnove*, u: *Obnovljeni život, časopis za religioznu kulturu*, 68 (2013.), 4., str. 519. – 532.
- GARMAZ, J., MARUNČIĆ, S., *Međureligijska kompetencija u vjeronaučnoj nastavi u svjetlu enciklike Fratelli tutti*, u: *Probuditi kreativnost – izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija*, Sveučilište u Splitu, Split, 2022., str. 81. – 94.
- GARMAZ, J., *Medijska pedagogija u vjeronauku i katehezi: kriteriji izbora i načini korištenja nekih suvremenih medija*, u: *Crkva u svijetu* 45 (2010.), 3., str. 310. – 332.
- GARMAZ, J., MENDEL, H., *Neki elementi međureligijske kompetencije iz perspektive vjeronaučne didaktike*, u: *Crkva u svijetu* 56 (2021.), 2., str. 253. – 270.

- GARMAZ, J., *NOK i vjeronauk: religiozna kompetencija u školskom vjeronauku*, u: Crkva u svijetu, 47, (2013.), 4., str. 427. – 451.
- GARMAZ, J., *Prezbiter, služitelj i voditelj župne zajednice*, u: Bogoslovska smotra, 80 (2010.), 3, str. 829. – 846.
- GARMAZ, J., SCHARER, M., „Učenje“ vjere. *Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere. Komunikativnoteološka koncepcija*, Glas Koncila, Zagreb, 2014.
- GARMAZ, J., VUKUŠIĆ, K., *Neke značajke vjeroučiteljeve duhovnosti*, u Služba Božja 55, (2015.), 1, str. 87. – 103.
- GEVAERT, J., (prir. PRANJIC, M.), *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1991.
- GRUBIŠIĆ, I., *Vjeronauk u odgojno-obrazovnom procesu – da ili ne*, u: Crkva u svijetu, 26 (1991.), 1., str. 74. – 79.
- GUSKEY, T. R., *Evaluating professional development*, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 2000., str. 16.
- HANNAM, P., MAY, C., *Religious education and social justice: reflections on an approach to teaching religious education*, u: Journal of Religious Education 70 (2022.) 3., str. 249. – 260.
- HILGER, G., *Kako oblikovati vjeronauk? Metodička pitanja i njihove implikacije*, u: HILGER, G., LEIMGRUBER, S., ZIEBERTZ, H. G., *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., str. 180. – 195.
- HINTER, R., MIDDELKOOP, T., WOLF-HOLLANDER, J., *Participative Leadership*, u: SCHNEIDER-LANDOLF, M., SPIELMAN, J., ZITTERBARTH, W., (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 171. – 176.
- HOBLAJ, A., *Binarni sustav ostvarivanja školskog vjeronauka i osposobljavanje vjeroučitelja na visokim crkvenim učilištima*, u: Katehetski glasnik, 7 (2009.), 2., str. 57. – 91.
- HOBLAJ, A., *Škola i vjeronauk*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 17. – 21.
- HRANIĆ, Đ., *Zauzetost svećenika i redovnika u katehetskom djelovanju Crkve u Hrvatskoj*, u: Katehetski glasnik, 6 (2008.), 2., str. 34. – 49.

- HRVATIĆ, N., PIRŠL, E., *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*, u: PREVIŠIĆ, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, Zagreb, 2007., str. 141. – 151.
- HRVATINIĆ, M., *Srpska nacionalna i vjerska nastranost*, Buenos Aires, 1973.
- IVANČIĆ, T., *Crkveno svjedočko zvanje i poslanje u suvremenoj hrvatskoj školi*, u: *Kateheza*, 21 (1999.), 4., str. 312. – 318.
- JAKOBFI, I., *Stanje i perspektive laikata u postsinodskom vremenu – s posebnim osvrtom na vjeroučitelje laike*, u: *Diacovensia*, 27 (2019.), 1, str. 33. – 56.
- JERKOVIĆ, M., *Školski vjeronauk u Hrvatskoj nakon drugog svjetskog rata*, u: *Diacovensia* 1 (1993.), 1., str. 92. – 107.
- JUKIĆ, J., *Što je to religijska kultura*, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 41. – 44.
- JURČIĆ, M., *Kompetentnost nastavnika: pedagoške i didaktičke dimenzije*, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.), 1., str. 77. – 93.
- JURČIĆ, M., *Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika*, u *Pedagogijska istraživanja* 7 (2010.), 2., str. 205. – 215.
- JURČIĆ, M., *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb: Recedo, 2012.
- JURIĆ, K. A., *Duhovno vodstvo – istinska potreba duhovnog rasta vjeroučitelja*, *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.), 4., str. 767. – 787.
- JURIĆ, K. A., *Duhovnost vjeroučitelja laika u Hrvatskoj*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015.
- JURIĆ, K. A., *Odgovornost vjeronauka, vjeronaučitelji i vjeronaučiteljice pred izazovima pandemije i potresa*, *Diacovensia*, 30 (2022.), 2, str. 237. – 260.
- JURIĆ, K. A., *Vjeronaučitelji i vjeronaučiteljice na nekim izvorima sakramentalne duhovnosti*, *Crkva u svijetu* 56 (2021.), 4., str. 567. – 590.
- JURIŠIĆ, M., *Stavovi i mišljenja katoličkih vjeronaučitelja u Republici Hrvatskoj o osposobljenosti za provedbu religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet, Zagreb, 2023.
- KATEHETSKO VIJEĆE BKJ, *Izjava Katehetskog vijeća BKJ o religioznoj kulturi u školi*, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 57.

- KATZ, L. G., McCLELLAN, D. E., *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Uloga odgajateljica i učiteljica*, Educa, Zagreb, 1999.
- KIMANEN, A., *Enhancing informed empathy as a key to promoting social justice in religious education classes*, u: *Journal of Religious Education* 70 (2022.) 1., 77. – 93.
- KLAJIĆ, B., *Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice*, Školska knjiga, Zagreb, 2007.
- KOHLER-SPIEGEL, H., *Religioslehrerpersonen in Spannungsfeld Zwischen Schule und Kirche: Bi-kulturell und mehrsprachig*, u: *Herder Korrespondenz*, 67 (2013), 2., str. 19. – 23.
- KOMISIJA KATEHETSKOG VIJEĆA ZA KATEHETSKI PLAN I PROGRAM, KATEHETSKI INSTITUT KATOLIČKOG BOGOSLOVNOG FAKULTETA, ZAGREB, *Promemorija o religioznoj kulturi u školi i društvenim medijima. Religiozna kultura – sastavni dio vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta*, od 20. lipnja 1990. godine, u *Kateheza*, 12 (1990.), 4., str. 29. – 32.
- KOVAČEVIĆ, K., *Prenošenje vjere iz perspektive vjeroučitelja*, u: *Riječki teološki časopis*, 47 (2011.), 1., str. 85. – 98.
- KUKA, E., *Koncept neformalnog obrazovanja*, *Život i škola*, 27 (2012.), 1., str. 197. – 203.
- LABAK, I., *Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija*, u: *Šk. vjesnik*, 69 (2020.), 2., str. 461. – 480.
- LEIMGRUBER, S., HILGER, G., KROPAČ, U., *Koncepcijske razvojne linije*, u: HILGER, G., LEIMGRUBER, S., ZIEBERTZ, H. G., *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., str. 33. – 54.
- LEIMGRUBER, S., *Na čemu se uči? Mediji u vjeronauku*, u: HILGER, G., LEIMGRUBER, S., ZIEBERTZ, H. G., *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., str. 197. – 210.
- LIM, S. M., RODGER, S., BROWN, T., *Model of Social Competence in an Early Childhood Enviroment*, u: *Occupational Therapy in Mental Health*, 29 (2013.), 2., str. 114. – 133.

- LONČARIĆ JELAČIĆ, N., ŠIMUNOVIĆ, M., (prir.), *Upute za vjeroučitelje mentore i savjetnike i školske nadzornike/savjetnike. Materijal za profesionalni vodič*, Zagreb, 2002.
- LUBY, A., *Dialogic skills in RE: recontextualising the dialogue school*, u: *Journal of Religious Education* 67 (2019.) 2., 127. – 142.
- LJUBETIĆ, M., KOSTOVIĆ VRANJEŠ, V., *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*, u: *Odgojne znanosti*, 10 (2008.), 1, str. 209. – 230.
- MANDARIĆ, B. V., *Milosrđe: put Crkve do čovjeka i suvremenih periferija*, u: *Bogoslovska smotra*, 86 (2016.), 3., 705. – 730.
- MANDARIĆ, B. V., *Formacija vjeroučitelja u Hrvatskoj*, u: *Kateheza*, 34 (2012.), 2., str. 181. – 186.
- MANDARIĆ, B. V., PETROVIĆ, I., *Identitet vjeroučitelja*, u: MANDARIĆ, B. V., HOBLAJ, A., RAZUM, R., *Vjeronauk izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupije*, Glas Koncila, Zagreb, 2011., str. 81. – 144.
- MANDARIĆ, B. V., RAZUM, R., *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Glas Koncila, Zagreb, 2015.
- MARASOVIĆ, Š., *Lik vjeroučitelja za treće tisućljeće*, u: *Kateheza*, 20 (1998.), 1., str. 4. – 15.
- MARASOVIĆ, Š., *Vjeroučitelj i vrednote hrvatskog društva*, u: *Kateheza*, 30 (2008.), 3., str. 185. – 205.
- MATELJAN, A., *Identitet katoličkog vjeroučitelja. Temelj kompetencije i osnova suradnje*, u: *Kateheza*, 25 (2003.), 2., str. 89. – 100.
- MATULIĆ, *Evangelizacijski izazov moderne kulture i promicanje kulturnog napretka (II). Pokušaj sustavnog teološkog vrednovanja kulture u „Gaudium et spes“ (53. – 62.)*, u: *Crkva u svijetu*, 41 (2006.), 3., str. 301. – 324.
- MATULIĆ, T., *Evangelizacijski izazov moderne kulture i promicanje kulturnog napretka (I). Pokušaj sustavnog teološkog vrednovanja kulture u „Gaudium et spes“ (53. – 62.)*, u: *Crkva u svijetu*, 41 (2006.), 2., str. 193. – 214.

- MATULIĆ, T., *Teološke kompetencije*, u: MANDARIĆ, B. V.; RAZUM, R.; BARIĆ, D; *Nastavničke kompetencije. Zbornik radova*, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2019., str. 25. – 30.
- MEDEL-AÑONUEVO, C., (ur.), *Lifelong Learning, Discourses in Europe*, UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION, Hamburg, 2003.
- MIJATOVIĆ, A., *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*, Edip, Zagreb, 2000.
- MILIŠA, Z., DEVIĆ, J., PERIĆ, I., *Kriza vrijednosti kao kriza odgoja*, u: Mostariensia: časopis za humanističke znanosti, 19, (2015.), 2., str. 7. – 20.
- MILOVIĆ, S. (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2010.
- NACIONALNI KATEHETSKI URED HBK, *Imenovanje prvih školskih nadzornika/savjetnika*, u: Katehetski glasnik, 3 (2001.), 2., str. 35. – 36.
- NINČEVIĆ, M., JURIĆ, D., *Uloga kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije u nastavi vjeronauka*, u: Obnovljeni život, 2016, 71, 2, 247–257.
- NINČEVIĆ, M., *Samoprocjena pedagoških kompetencija srednjoškolskih vjeroučitelja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2012.
- PALAC, N., *Teološko-pastoralna relevantnost internetskog portala za evangelizacijsko poslanje Crkve*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet, Zagreb, 2022.
- PALEKČIĆ, M., *Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva*, Pedagojska istraživanja 11 (2014.), 1., str. 7. – 26.
- PALEKČIĆ, M., *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*, Pedagojska istraživanja, 2 (2005.), 2., str. 209. – 233.
- PALOŠ, R., *Profesionalna osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 20. – 33.
- PASTUOVIĆ, N., *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*, u: Odgojne znanosti, 10, (2008.), 2., str. 253. – 267.
- PASTUOVIĆ, N., *Obrazovanje i razvoj*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2012.

- PAVIN, T., RIJAVEC M., MILJEVIĆ-RIĐIČKI R., *Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika*, u: V. VIZEK VIDOVIĆ (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2005., str. 91. – 168.
- PAŽIN, I., *Pedagoško-didaktička osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 34. – 43.
- PAŽIN, I., *Vjeronauk u školi u društvenom i religijskom kontekstu. Vjeronauk u školi – mjesto dijaloga Crkve i društva*, u: PAŽIN, I., *Vjeronauk u školi. Izabrane teme*, Biblioteka Diacovensia, Đakovo, 2010., str. 7. – 57.
- PERANIĆ, A., *Zajedništvo među vjeroučiteljima*, u: Riječki teološki časopis 47 (2016.), 1., str. 155. – 166.
- PERANIĆ, A., *Tehničko-organizacijska osposobljenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 44. – 53.
- PETRIČEVIĆ, D., *Prilog raspravi o profesiji: andragog*, u: Andragoški glasnik, 15 (2011.) 1., str. 11. – 28.
- *Povelja o europskom vjeronauku*, u: Katehetski glasnik, 1 (1999.), 1., str. 123. – 124.
- PRANJIĆ, M., KUJUNDŽIĆ, N., BIONDIĆ I., (ur.), *Uloga Katoličke crkve u razvoju hrvatskog školstva*, Hrvatska akademija odgojnih znanosti, Zagreb, 1994.
- PRANJIĆ, M., *Materijal za diskusiju u vezi eventualnog uvođenja religijske discipline u školski program*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 6. – 11.
- PRANJKOVIĆ, I., *Rječnik hrvatskog jezika*, Leksikografski zavod Miroslava Krležje i Školska knjiga, Zagreb, 2000.
- PUGELNIK, B., *Prigodni govori*, u: Katehetski glasnik, 1 (1999.), 1., str. 32.
- PUNDA, E., PERIŠ, J., *Teološka promišljanja i konkretna ostvarenja kršćanskoga bratstva. Bratstvo vjeroučitelja u službi kršćanskoga i univerzalnoga bratstva*, Služba Božja, 62 (2022.), 2., str. 219. – 237.
- PURGAR, M., BEK, N., *Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje*, u: Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene

- znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, 30 (2014.), 2., str. 345. – 353.
- SAJAK, C. P., *Gelassenheit durch Distanz, Religionslehrer im Spannungsfeld kirchlicher Erwartungen und schulischer Realität*, u: Herder Korrespondenz, (1/2009), str. 61. – 64.
 - SKUPNJAK, D., PAHIĆ, T., *Čimbenici motivacije voditelja za rad u županijskom stručnom vijeću*, u: Život i škola, 63 (2017.), 1, str. 43. - 54.
 - SLIŠKOVIĆ, A., BURIC, I. (ur.), *Znanstveno istraživanje u psihologiji: vodič za početnike*, Zadar, 2020.
 - SRAKIĆ, M., *Prigodni govori*, u: Katehetski glasnik, 1 (1999.), 1., str. 30. – 31.
 - SRAKIĆ, M., *Zabrana školskog vjeronauka u doba komunizma. Kratki prikaz na temelju povijesnih izvora s posebnim osvrtom na Republiku Hrvatsku i na područje Đakovačke i srijemske biskupije*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2006.
 - ŠANJEK, F., *Kršćanstvo na hrvatskom prostoru. Pregled religiozne povijest Hrvata* (7. – 20. st.), KS, Zagreb, 1991.
 - ŠIMUNDŽA, D., *Važnost i opravdanost konfesionalnog vjeronauka u školskom sustavu*, u: Crkva u svijetu, 26 (1991.), 1., str. 80. – 82.
 - ŠIMUNOVIĆ, J., *Ljudsko-vjernačka dimenzija i eklezijalna ukorijenjenost vjeroučitelja*, u: Kateheza, 23 (2001.), 1., str. 86. – 103.
 - ŠIMUNOVIĆ, J., *Vjeroučitelji i izazovi hrvatskoga suvremenog društva i hrvatske suvremene škole*, u: Crkva u svijetu 47 (2012.) 1., str. 83. – 105.
 - ŠIMUNOVIĆ, M., *Evangelizacijsko djelo Crkve u župnoj katehezi i školskom vjeronauku. Dileme i perspektive hrvatskog modela*, u: Riječki teološki časopis, 11 (2003.), 1., str. 171. – 207.
 - ŠIMUNOVIĆ, M., *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve, Identitet i perspektive hrvatske pokoncilске kateheze i katehetike, U obliku bilance*, KS, Zagreb, 2011.
 - ŠIMUNOVIĆ, M., *Odgoj vjere u situaciji etičkog relativizma i pedagoškog pesimizma. Suočenje vjeroučitelja s postmodernom svijesti i potreba trajnog usavršavanja*, u: Crkva u svijetu, 38 (2003.), 2., str. 179. – 207.

- ŠIMUNOVIĆ, M., *Vjeroučitelj glavni čimbenik u promicanju položaja i kvalitete vjeronauka u hrvatskoj školi*, u: Bogoslovska smotra, 71 (2001.), 1, str. 55. – 84.
- ŠOTA, S., *Sudbina vjeronauka u Đakovačkoj i Srijemskoj biskupiji od 1944. do 1960. Dissertatio ad Doctoratum*, Nacionalni katehetski ured HBK, Zagreb, 2010.
- TAJNIŠTVO BKJ, *Škole, RTV, oduzeta dobra, žrtve rata, dogovori s državom*, u: Kateheza, 12 (1990.), 4., str. 29.
- TAKAČ, D., *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*, Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET, Zagreb, 2018.
- TOLIĆ, M., *Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama*, u: MediAnali 6 (2009.), 6., str. 195. – 212.
- TREEM, J. W., LEONARDI, P. M., VAN DEN HOOFF, B., *Computer-Mediated Communication in the Age of Communication Visibility*, u: Journal of Computer-Mediated Communication, 25 (2020.), 1., str. 44. – 59.
- TRSTENJAK, T., *Katehetske inicijative hrvatskih isusovaca u Zagrebu u drugoj polovici XX. stoljeća*, u: Obnovljeni život, 64 (2009.), 3., str. 335. – 345.
- UBANI, M., *What characterises the competent RE teacher? Finnish student teachers' perceptions at the beginning of their pedagogical training*, u: British Journal of Religious Education, 34 (2012.) 1, str. 35. – 50.
- VAN DIJK-GROENEBOER, M., *Who am I, the religious educator? Religion in the formation of a moral compass*, u: Journal of Religious Education 68 (2020.) 2., 191. – 200.
- VIJEĆE ZA KATEHIZACIJU HBK, *Smjernice i zaključci sa sjednice Vijeća HBK za katehizaciju*, u: Katehetski glasnik, 3 (2001.), 1., str. 9. – 10.
- VILLEGAS-REIMERS, E., *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, 2003.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., DOMOVIĆ, V., MARUŠIĆ, I., *Praćenje i vrednovanje profesionalnog a razvoja učitelja – kompetencijski pristup, Podloga za model licenciranja*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, Zagreb, 2014.

- VIZEK VIDOVIĆ, V., *Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije*, u: VIZEK VIDOVIĆ, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije, u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2009.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*, u: VIZEK VIDOVIĆ, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2005., str. 5. – 63.
- VUKOVIĆ, T., (ur.), *Crkva i Hrvatska u izazovima slobode, Komentari Glasa Koncila (1990. – 1993.), Svezak I.*, Glas Koncila, Zagreb, 2014.
- WEINERT, F. E., *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, u: D. S. RYCHENI, L. H.SALGANIK (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, 2001., str. 45. – 65.
- WOLF, A., *A Comparative Perspective on Educational Standards*, u: *Proceedings of the British Academy*, 102 (2000.), Oxford University Press, Oxford, str. 9. – 37.
- WOLF-HOLLANDER, J., WIEHE, O., *Leadership Interventions*, u: SCHNEIDER-LANDOLF, M., SPIELMAN, J., ZITTERBARTH, W., (ur.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*, Vandenhoeck&Ruprecht, Gottingen, 2014., str. 177. – 181.
- WRIGHT, K., BALL, J., CLINTON, C., MOSS, F., PAWSON, E., WHITTLE, S., *Enabling teachers to find their voices as leaders in the religion and worldviews community*, u: *Journal of Religious Education* 69 (2021.), 3., 367. – 378.
- ZELENKA, R., *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, Ekonomski fakultet u Rijeci, Rijeka, 2000.
- ZIEBERTZ, H. G., RIEGEL, U., (ur.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An international Empirical Study in 16 Countries*, LIT Verlag, Berlin, 2009.
- ZIEBERTZ, H. G., *Tko inicira procese religioznog učenja? Uloga i osoba vjeroučiteljica i vjeroučitelja*, u: HILGER, G., LEIMGRUBER, S., ZIEBERTZ,

H. G., *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., str. 161. – 179.

MREŽNI IZVORI

- AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno obrazovnih radnika*, Zagreb, 2013., dostupno na: <https://www.nszssh.hr/pdf/ANALIZA%20POSTOJECEG%20AZOO%20SUSTAVA%20STRUCNOG%20USAVRSAVANJA%20NASTAVNIKA.pdf>, (5. 1. 2022.).
- AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Procedura o postupku i uvjetima imenovanja i razrješenja te popis poslova voditelja županijskih stručnih vijeća i kriteriji formiranja županijskih stručnih vijeća*, dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/2024/07/procedura-ZSV.pdf>, (1. 7. 2024.)
- AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014. – 2020.*, Zagreb, 2014., dostupno na: <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20strucnog%20usavrsavanja.pdf>, (5. 1. 2022.).
- BOILIU, N. I., STEPANUS, D., INTARTI, E. R., LUMBANTORUAN, J. H., *Influence of the Personal Competence of Teachers of Christian Religious Education on Learning Motivation in High School Students in South Tangerang City*, dostupno na: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/acbleti-20/125957922>, (1. 2. 2023.)
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Commission staff working paper, A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, 2000., dostupno na: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>, (10. 1. 2022.).

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication from the Commission, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>, (12. 1. 2022.).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication from the Commission, Adult learning: It is never too late to learn*, Brussels, 2006., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>, (10. 1. 2022.).
- COOLAHAN, J., *Competencies and knowledge*, u: HUTMACHER, W. (ur.), *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1997., str. 23. – 33., dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>, (29. 12. 2021.).
- EUROPEAN COMMISSION, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels, 2005., dostupno na: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>, (29. 12. 2021.).
- EUROPEAN COMMUNITIES, *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2007., dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>, (29. 12. 2021.).
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*, u: Official Journal of the European Union, L394/10., dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, (17.12. 2020.).

- EURYDICE, *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, Brussels, 2002., dostupno na http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503, (29. 12. 2021.).
- FEBIANOLA, K., *Improving Pedagogical Competence for Christian Educator*, dostupno na: <https://journalpak.org/index.php/exo/article/view/6/5>, (1. 2. 2023.)
- GINTING, E. B., LUMBANBATU, J. S., SIMARMATA, P., *The Role of Social Competence of Catholic Religious Education Teachers towards Student Learning Motivation*, dostupno na: <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jdmp/article/view/18897>, (1. 2. 2023.)
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R., *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna Process – An introduction, 2nd Edition*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2008., dostupno na: [file:///C:/Users/Korisnik/AppData/Local/Temp/ENGLISH_BROCHURE FOR WEBSITE-1.pdf](file:///C:/Users/Korisnik/AppData/Local/Temp/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE-1.pdf), (29. 12. 2021.).
- <http://ettaedu.azoo.hr>, (5. 1. 2022.).
- <http://www.croatianhistory.net/etf/basska.html>, (17. 12. 2020.).
- http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/SI-1469.pdf, (17. 12. 2020.).
- <https://bit.ly/anketni-upitnik-kompetencijen>, (1. 7. 2024.)
- <https://kalkulator.com.hr/generator-slucajnih-brojeva> (1. 6. 2024.)
- <https://nku.hbk.hr/poslanje/>, (5. 1. 2022.).
- <https://writingexplained.org/competence-vs-competency-difference>, (11. 12. 2020.).
- <https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/katalog-strucnih-skupova/>, (5. 1. 2022.).
- <https://www.azoo.hr/strucni-skupovi-arhiva/program-e-uenja-uenje-i-ivljenjepetalozzi-vrijednosti-i-naela-u-odgoju-i-obrazovanju-20/>, (5. 1. 2022.).
- <https://www.azoo.hr/strucni-skupovi-arhiva/tumacenje-biblijskih-tekstova-i-katolicki-vjeronauk/>, (5. 1. 2022.).
- <https://www.azvo.hr/hr/component/seoglossary/2-regulirane-profesije/59-strucno-usavrsavanje-i-osposobljavanje>, (12. 1. 2022.)
- <https://www.kbf.unist.hr/hr/studiji/cjelozivotno-ucenje/tematski-centrirana-interakcija>, (5. 1. 2022.)

- <https://skolazazivot.hr/>, (21. 12. 2020.).
- <https://www.azoo.hr/o-nama/sporazumi-o-suradnji/>, (5. 1. 2022.).
- <https://www.jamovi.org/download.html>, (1. 7. 2024.).
- KERKA, S., *Competency-based education and training. Myths and Realitie*, na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415430.pdf> (15. 12. 2020.).
- LASE, D., DAELI, D. O., NDRAHA, A., HAREFA, J., *Skills and Competencies of Christian Religious Education Teachers in the Industrial Revolution 4.0 Era*, dostupno na: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3904632, (1. 2. 2023.).
- NACIONALNO VIJEĆE ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, Preporuka (NVOO-00058-16-0001), veljača 2016., dostupno na: <http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf> , (17.12. 2020.).
- OECD TALIS, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009., dostupno na: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>, (12. 1. 2022.).
- OECD, *The definition and selection of key competencies, Executive Summary*, 2005., dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, (29. 12. 2021.).
- PERRET, J.-F., *Introductory notes*, u: HUTMACHER, W. (ur.), *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1997., str. 42. – 53., dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>, (29. 12. 2021.).
- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L., *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*, 2002., dostupno na: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>, (29. 12. 2021.).
- UNESCO, *Preporuka o statusu učitelja – Recommendation Concerning the Status of Teacher*, Paris, 1966., dostupno na: https://www.matica-sindikata.hr/files/2015/02/PREPORUKA_O_STATUSU_UCITELJA.pdf, (17. 12. 2020.).

- WOPPOWA, J., *Konfessionsbezogene Differenzsensibilität im Religionsunterricht für alle: Analysen – Interpretationen – Empfehlungen*, Paderborn, 2022., dostupno na:
<https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-40827>,
(22. 2. 2024.)

POPIS KRATICA

- AA DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dekret o apostolatu laika „Apostolicam actuositatem“*, (28. listopada 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- AG DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dekret „Ad gentes“ o misijskoj djelatnosti Crkve*, (7. prosinca 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- AZOO Agencija za odgoj i obrazovanje
- CD DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dekret o pastirskoj službi biskupa Christus Dominus*, (28. listopada 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- ChL IVAN PAVAO II., *Christifideles laici – Vjernici laici. Apostolska pobudnica o pozivu i poslanju laika u Crkvi i u svijetu*, (30. prosinca 1988.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1990.
- CT IVAN PAVAO II., *Catechesi tradendae. Apostolska pobudnica o vjerskoj pouci u naše vrijeme*, (16. listopada 1979. godine), Pretisak iz Glasa Koncila, br. 24./1979., Glas Koncila, Zagreb, 1994.
- CV BENEDIKT XVI., *Caritas in veritate – Ljubav u istini*. Enciklika o cjelovitom ljudskom razvoju u ljubavi i istini, (29. lipnja 2009. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.
- DA PAPINSKO VIJEĆE ZA MEĐURELIGIJSKI DIJALOG I ZBOR ZA EVANGELIZACIJU NARODA, *Dijalog i navještaj*, Misijska centrala, Sarajevo, 1992.
- DK PONTIFICAL COUNCIL FOR PROMOTING NEW EVANGELIZATION, *Directory for Catechesis, Catholic Truth Society*, 2020.
- DVRBP HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *„Da vaša radost bude potpuna“ (Iv, 15, 11). Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2018.

- EG PAPA FRANJO, *Evangelii gaudium. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu*, (24. studenog 2013. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2013.
- EN PAVAO VI., *Evangelii nuntiandi. Apostolski nagovor o evangelizaciji u suvremenom svijetu*, (8. prosinca 1975. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2000.
- ES PAVAO VI., *Ecclesiam suam – Crkvu svoju, O putovima kojima Katolička Crkva treba da izvršuje u naše doba svoju zadaću*, (6. kolovoza 1964. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1979.
- FR IVAN PAVAO II., *Fides et ratio – Vjera i razum. Enciklika svim biskupima katoličke Crkve o odnosu vjere i razuma*, (14. studenog 1998. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1999.
- GE DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Deklaracija o kršćanskom odgoju Gravissimum educationis*, (28. listopada 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- GS DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Pastoralna konstitucija „Gaudium et spes“ o Crkvi u suvremenom svijetu*, (7. prosinca 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- MV PAPA FRANJO, *Misericordiae vultus – Lice milosrđa. Bula najave izvanrednog jubileja milosrđa*, (11. travnja 2015. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015.
- NA DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Deklaracija „Nostra aetate“ o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama*, (28. listopada 1965. godine), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2002.
- NKU HBK Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije
- NMI IVAN PAVAO II., *Novo millennio ineunte – Ulaskom u novo tisućljeće*, (6. siječnja 2001. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2001.
- NSP HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na početku trećeg tisućljeća*, (15. kolovoza 2002. godine), Glas Koncila, Zagreb, 2002.

- ODK KONGREGACIJA ZA KLER, *Opći direktorij za katehezu*, Kršćanska sadašnjost – Nacionalni katehetski ured, Zagreb, 2000.
- OKD SVETI ZBOR ZA KLERIKE, *Opći katehetski direktorij*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1972.
- RH IVAN PAVAO II., *Redemptor hominis, Otkupitelj čovjeka*, (4. ožujka 1979. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1997.
- RNE BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1992.
- SS BENEDIKT XVI., *Spe Salvi – U nadi spašeni. Enciklika o kršćanskoj nadi*, (30. studenog 2007. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2008.
- VDO KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Vjerska dimenzija odgoja u katoličkoj školi. Nacrt za razmišljanje i provjeravanje*, (7. travnja 1988. godine), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 1989.
- ZKP *Zakonik kanonskog prava (Codex iuris canonici)*, proglašen vlašću pape Ivana Pavla II. (25. siječnja 1983. godine), Glas Koncila, Zagreb, 1996.
- ŽKOŽZ HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA – NACIONALNI KATEHETSKI URED, *Župna kateheza u obnovi župne zajednice, Plan i program*, Nacionalni katehetski ured HBK i Hrvatski institut za liturgijski pastoral, Zagreb – Zadar, 2000.
- ŽSV Županijska stručna vijeća

POPIS TABLICA

Tablica 1. <i>Deskriptivni parametri promatranih varijabli (N=245)</i>	139
Tablica 2. <i>Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja općih kompetencija (N=245)</i>	141
Tablica 3. <i>Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja teološko i religijsko-pedagoških kompetencija (N=245)</i>	143
Tablica 4. <i>Deskriptivni parametri procijenjene važnosti, usvojenosti i posjedovanja pedagoško-didaktičkih kompetencija (N=245)</i>	146
Tablica 5. <i>Rezultati testova za nezavisne uzorke između sudionika koji su napredovali (N=40) i koji nisu napredovali u zvanju (N=205) za različite vrste kompetencija</i>	148
Tablica 6. <i>Rezultati testova za nezavisne uzorke između sudionika koji su rjeđe (N=121) i češće (N=124) pohađali različite oblike stručnih usavršavanja za različite vrste kompetencija</i>	149
Tablica 7. <i>Rezultati jednosmjerne analize varijance između sudionika različite duljine radnoga iskustva za različite vrste kompetencija (N=245)</i>	150
Tablica 8. <i>Broj održanih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji</i>	157
Tablica 9. <i>Broj sudionika na stručnim skupovima prema ettaedu aplikaciji</i>	158
Tablica 10. <i>Teme održanih ŽSV-a prema ettaedu aplikaciji</i>	159
Tablica 11. <i>Teme održanih nad/biskupijskih ili međubiskupijskih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji</i>	161
Tablica 12. <i>Teme održanih državnih stručnih skupova prema ettaedu aplikaciji</i>	162

POPIS SLIKA

Slika 1. <i>Grafički prikaz glavnih tema</i>	151
Slika 2. <i>Grafički prikaz teme Percepcija ponude s podtemama</i>	152
Slika 3. <i>Grafički prikaz teme Motivacija s podtemama</i>	153
Slika 4. <i>Grafički prikaz teme Odaziv s podtemama</i>	153
Slika 5. <i>Grafički prikaz teme Doprinos s podtemama</i>	154

PRILOG 1.



SVEUČILIŠTE U SPLITU
UNIVERSITAS STUDIORUM SPALATENSIS

KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
FACULTAS THEOLOGIAE CATHOLICAE

ETIČKO POVJERENSTVO

KLASA: 029-06/23-14/00001
URBROJ: 2181-203-02-13-24-23

Split, 4 lipnja 2024.

POTVRDNICA

kojom se odobrava rad na istraživačkom projektu:

Naziv istraživanja: „Percepcija odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi „

Voditelj istraživanja: Sabina Marunčić

Istraživanje odgovara svim odredbama koje se odnose na stavak 3. „zaštita ispitanika“ obrasca Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske „Suglasnost voditelja istraživanja“, a sve u sklopu obrasca za prijavu istraživanja.

Također se potvrđuje da će aktivnosti na istraživanju biti u skladu s odredbama Etičkoga kodeksa Katoličkoga bogoslovnog fakulteta u Splitu.

Predsjednik Etičkog povjerenstva
Doc. dr. sc. Domagoj Volarević



DEKAN KBF-a:
Izv. prof. dr. sc. Šimun Bilokapić

Zrinsko – Frankopanska 19, HR – 21000 SPLIT, p.p. 329 / Tel: +385 21 308 300 / Fax: +385 21 386 144

E-mail: office@kbf-st.hr / www.kbf.unist.hr / MB: 1465643 / OIB: 36149548625 / IBAN: : HR9324070001160061993

PRILOG 2.

Anketni upitnik o percepciji odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi

Poštovani,

svrha ovog anketnog upitnika jest ispitati u kojoj mjeri verificirani programi stručnog usavršavanja doprinose razvoju općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja. Ciljevi istraživanja su: evaluirati postojeće programe stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj te ispitati utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi.

Anketni upitnik se provodi u okviru doktorskog rada na temu *Stručna formacija vjeroučitelja u kontekstu razvoja općih i specifičnih kompetencija za rad u školi* koji je prijavila Sabina Marunčić, lic. theol, pod vodstvom prof. dr. sc. Jadranke Garmaz, na poslijediplomskom studiju u specijalizaciji *Kršćanstvo i suvremena kultura* Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Istraživanje obuhvaća oko 250 vjeroučitelja koji u 2023./2024. školskoj godini izvode nastavu vjeronauka u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske, a izabrani su metodom slučajnog odabira.

Upitnik je anonimn, a odgovori će se upotrijebiti isključivo kao skup podataka za statističku analizu. Program ne prikuplja podatke o elektroničkim adresama, bez obzira na to s koje adrese šaljete odgovore na ovaj upitnik. Prikupljene informacije koriste će se isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja i zato vas molim neka vaši odgovori budu iskreni. Tako će pridonijeti objektivnom istraživanju i budućim promišljanjima.

Pitanja su napisana u muškom rodu, a odnose se jednako na muški i ženski rod. Za ispunjavanje ovog upitnika bit će vam potrebno 20-ak minuta i unaprijed vam zahvaljujem na uloženom vremenu i trudu. Lijepo vas molim da upitnik ispunite **najkasnije do 18. lipnja 2024. godine.**

S iskrenim poštovanjem i zahvalnošću,
Sabina Marunčić

I. DIO: OPĆI PODATCI

1. Spol:

- muški
- ženski

2. Dob:

- do 30 godina
- 31 – 40 godina
- 41 – 50 godina
- 51 – 60 godina
- 61 i više godina

3. Mjesto stanovanja:
 - selo
 - grad
 - prigradska sredina
4. Status u vjerskoj zajednici:
 - svećenik
 - redovnik/redovnica
 - laik
5. U kojoj nad/biskupiji se nalazi župna zajednica kojoj pripadate?
 - Zagrebačka nadbiskupija
 - Varaždinska biskupija
 - Sisačka biskupija
 - Bjelovarsko-križevačka biskupija
 - Riječka nadbiskupija
 - Krčka biskupija
 - Gospićko-senjska biskupija
 - Porečka i pulska biskupija
 - Splitsko-makarska nadbiskupija
 - Dubrovačka biskupija
 - Hvarska biskupija
 - Šibenska biskupija
 - Đakovačko-osječka nadbiskupija
 - Požeška biskupija
 - Zadarska nadbiskupija
6. Bračni status:
 - udana/oženjen
 - neudana/neoženjen
 - svećenik/redovnik/redovnica
 - ostalo (razveden, udovac, udovica)
7. Završen studij:
 - teološko-katehetski (dipl. kateheta / mag. katehetike)
 - filozofsko-teološki (dipl. teolog / mag. teologije)
8. Osim teološko-kateetskog ili filozofsko-teološkog obrazovanja, označite što ste još završili:
 - još jedan preddiplomski studij (ili viša škola)
 - još jedan diplomski studij
 - poslijediplomski studij
 - poslijediplomska specijalizacija
 - ništa od navedenog
9. Nastavu vjeronauka izvodim u:

- osnovnoj školi
- srednjoj školi
- osnovnoj i srednjoj školi

10. Škola u kojoj sam zaposlen nalazi se:

- na selu
- u gradu
- u prigradskoj sredini

11. Na radnom mjestu vjeroučitelja zaposlen sam:

- 0 – 12 mjeseci
- 1 – 5 godina
- 6 – 10 godina
- 11 – 20 godina
- 21 – 30 godina
- 31 godinu i više

12. Radno-pravni status:

- stalno zaposlen
- zaposlen, u prosjeku, više od 6 mjeseci godišnje
- zaposlen, u prosjeku, od 3 – 6 mjeseci godišnje
- zaposlen, u prosjeku, manje od 3 mjeseca godišnje

13. Jeste li promovirani u položajno zvanje te, ako jeste, u koje položajno zvanje?

- mentor
- savjetnik
- izvršni savjetnik
- nisam promoviran

14. U kojoj županiji se nalazi odgojno obrazovna ustanova u kojoj radite?

- Bjelovarsko-bilogorska županija
- Brodsko-posavska županija
- Dubrovačko-neretvanska županija
- Istarska županija
- Karlovačka županija
- Koprivničko-križevačka županija
- Krapinsko-zagorska županija
- Ličko-senjska županija
- Međimurska županija
- Osječko-baranjska županija
- Požeško-slavonska županija
- Primorsko-goranska županija
- Sisačko-moslavačka županija
- Splitsko-dalmatinska županija
- Šibensko-kninska županija
- Varaždinska županija

- Virovitičko-podravska županija
- Vukovarsko-srijemska županija
- Zadarska županija
- Zagrebačka županija
- Grad Zagreb

II. DIO: STRUČNO USAVRŠAVANJE

15. Koliko ste ukupno stručnih usavršavanja pohađali posljednjih pet godina, od 2018. do 2023.?

- 0 – 5
- 6 – 10
- 11 – 15
- 15 – 20
- više od 20

16. Molimo Vas, zaokružite odgovarajući izbor za svako od navedenih pitanja.

Razine stručnog usavršavanja	nikada	rijetko	ponekad	često	uvijek
Koliko često sudjelujete na županijskim stručnim vijećima za vjeroučitelje?	1	2	3	4	5
Koliko često sudjelujete na nad/biskupijskim ili međubiskupijskim stručnim skupovima za vjeroučitelje?	1	2	3	4	5
Koliko često sudjelujete na katehetskim školama za vjeroučitelje?	1	2	3	4	5
Koliko često sudjelujete na duhovnim obnovama i duhovnim vježbama za vjeroučitelje?	1	2	3	4	5
Koliko često sudjelujete na drugim oblicima cjeloživotnog obrazovanja: seminari (duhovni, komunikacijski...), tečajevi (znakovni jezik, ikonopis...), supervizija, studijska putovanja i sl. utječu na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5

17. Molimo Vas, na skali od 1 – 5, zaokružite odgovarajući izbor za svaku tvrdnju u kojoj 1 znači nimalo, a 5 potpuno.

Koliko po Vašem mišljenju sudjelovanje na županijskim stručnim vijećima utječe na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5
Koliko po vašem mišljenju sudjelovanje na nad/biskupijskim ili međubiskupijskim stručnim skupovima utječe na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5
Koliko po vašem mišljenju sudjelovanje na katehetskim školama utječe na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5
Koliko po vašem mišljenju sudjelovanje na duhovnim obnovama i duhovnim vježbama utječe na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5
Koliko po vašem mišljenju sudjelovanje na drugim oblicima cjeloživotnog obrazovanja: seminari (duhovni, komunikacijski...), tečajevi (znakovni jezik, ikonopis...), supervizija, studijska putovanja i sl. utječu na Vaš ukupan profesionalni razvoj?	1	2	3	4	5

III. OPĆE KOMPETENCIJE VJEROUČITELJA

18. – 20. Molimo Vas, na skali od 1 – 5, zaokružite odgovarajući izbor za svaku od navedene tri kategorije, u kojoj 1 znači nimalo, a 5 potpuno.

	<i>Opće kompetencije (osobne i socijalne)</i>	Važnost za rad u školi	U kojoj mjeri ste je usvojili tijekom formalnog obrazovanja (tijekom studija)	U kojoj mjeri je posjedujete trenutno
1.	Sposobnost usredotočenja na srž kršćanske poruke.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Sposobnost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	obrazloženja osobne nade.			
3.	Sposobnost pokazivanja autentičnog kršćanstva kao ispunjenja istinske čovječnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Sposobnost promicanja svijesti crkvenosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Sposobnost rasta u svijesti potrebe trajne metanoje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Sposobnost reguliranja emocija.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Poznavanje pravila i normi različitih socijalnih skupina (djeca s posebnim potrebama, stariji, nemoćni, siromašni...).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Sposobnost pretpostavljanja tuđih reakcija i razumijevanja osjećaja drugih ljudi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Sposobnost usklađivanja svog ponašanja s ponašanjem drugog ili drugih kako bi se izgradio odnos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Posjedovanje socijalne dispozicije, kao što su: radoznalost, kreativnost, šaljivost.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Posjedovanje socijalnih kreposti, kao što su: pravednost, uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

21. Molimo Vas, označite polja za koje mislite da značajnije pomaže razvoju općih kompetencija (osobnih i socijalnih).

	<i>Opće (osobne i socijalne) kompetencije</i>	Županijska stručna vijeća	Nad/biskupijski ili međubiskupijski skupovi	Katehetske škole	Duhovne obnove i duhovne vježbe (u župi i šire)	Drugi seminari i tečajevi	Radno iskustvo (u školi i u župi)
1.	Sposobnost usredotočenja na srž kršćanske poruke.						
2.	Sposobnost obrazloženja osobne nade.						
3.	Sposobnost pokazivanja autentičnog kršćanstva kao ispunjenja istinske čovječnosti.						
4.	Sposobnost promicanja svijesti crkvenosti.						
5.	Sposobnost rasta u svijesti potrebe trajne metanoje.						
6.	Sposobnost reguliranja emocija.						
7.	Poznavanje pravila i normi različitih socijalnih skupina (djeca s posebnim potrebama, stariji, nemoćni, siromašni...).						
8.	Sposobnost pretpostavljanja tuđih reakcija i razumijevanja osjećaja drugih ljudi.						
9.	Sposobnost usklađivanja svog ponašanja s ponašanjem drugog ili drugih kako bi se izgradio odnos.						
10.	Posjedovanje socijalne dispozicije, kao što su: radoznalost, kreativnost, šaljivost.						
11.	Posjedovanje socijalnih kreposti, kao što su: pravednost,						

	uvažavanje, poštivanje časti i dostojanstva druge osobe, raspoloživost, razumijevanje, brižljivost, dobrotu, uljudnost, velikodušnost, služenje, strpljivost...						
--	---	--	--	--	--	--	--

IV. SPECIFIČNE KOMPETENCIJE VJEROUČITELJA

22. – 24. Molimo Vas, na skali od 1 – 5, zaokružite odgovarajući izbor za svaku od navedene tri kategorije, u kojoj 1 znači nimalo, a 5 potpuno.

	<i>Teološka i religijsko-pedagoška kompetencija u odgoju i obrazovanju</i>	Važnost za rad u školi	U kojoj mjeri ste je usvojili tijekom formalnog obrazovanja (tijekom studija)	U kojoj mjeri je posjedujete trenutno
1.	Sposobnosti teološke komunikacije, osobito u teologiziranju životnog svijeta učenika.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Sposobnost primjene teološkog znanja u životnoj praksi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Sposobnost tumačenja sadašnjosti na temelju razumijevanja prošlosti i nade u budućnost.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Sposobnost postavljanja pitanja o smislu života i budućnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Sposobnost slušanja Božje riječi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Sposobnost prihvaćanja i poznavanja Svetog pisma kao duše čitave teologije.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Sposobnost racionalnog promišljanja objave i vjere.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Sposobnost spoznaje i razumijevanja božanskih stvarnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

9.	Sposobnost znanstvenog izlaganja i obrazlaganja vjere.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Sposobnost posjedovanja osobnoga iskustva vjere.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Sposobnost poznavanja i prihvaćanja izvora i sadržaja objave i vjere.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Sposobnost njegovanja osjećaja pripadnosti zajednici vjere i bogoštovlja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Sposobnost poštivanja i podvrgavanja autoritetu crkvenog učiteljstva u stvarima vjere i morala.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Sposobnost djelovanja u zajedništvu s općom i partikularnom Crkvom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Sposobnost zauzimanja za jedinstvo Crkve.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Sposobnost prepoznavanja i tumačenja znakova vremena u svjetlu evanđelja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Otvorenosti za dijalog sa svijetom, s drugima i drugačijima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

25. Molimo Vas, označite polja za koje mislite da značajnije pomaže razvoju specifičnih kompetencija (teološke i religijsko-pedagoške kompetencije).

	<i>Teološka i religijsko-pedagoška kompetencija u odgoju i obrazovanju</i>	Županijska stručna vijeća	Nad/biskupijski ili međubiskupijski skupovi	Katehetske škole	Duhovne obnove i duhovne vježbe (u župi i šire)	Drugi seminari i tečajevi	Radno iskustvo (u školi i u župi)
1.	Sposobnosti teološke komunikacije, osobito u teologiziranju životnog svijeta učenika.						
2.	Sposobnost primjene teološkog znanja u životnoj praksi.						
3.	Sposobnost tumačenja sadašnjosti na temelju						

	razumijevanja prošlosti i nade u budućnost.						
4.	Sposobnost postavljanja pitanja o smislu života i budućnosti.						
5.	Sposobnost slušanja Božje riječi.						
6.	Sposobnost prihvaćanja i poznavanja Svetog pisma kao duše čitave teologije.						
7.	Sposobnost racionalnog promišljanja objave i vjere.						
8.	Sposobnost spoznaje i razumijevanja božanskih stvarnosti.						
9.	Sposobnost znanstvenog izlaganja i obrazlaganja vjere.						
10.	Sposobnost posjedovanja osobnoga iskustva vjere.						
11.	Sposobnost poznavanja i prihvaćanja izvora i sadržaja objave i vjere.						
12.	Sposobnost njegovanja osjećaja pripadnosti zajednici vjere i bogoštolja.						
13.	Sposobnost poštivanja i podvrgavanja autoritetu crkvenog učiteljstva u stvarima vjere i morala.						
14.	Sposobnost djelovanja u zajedništvu s općom i partikularnom Crkvom.						
15.	Sposobnost zauzimanja za jedinstvo Crkve.						
16.	Sposobnost prepoznavanja i tumačenja znakova vremena u svjetlu evanđelja.						
17.	Otvorenosti za dijalog sa svijetom, s drugima i drugačijima.						

26. – 28. Molimo Vas, na skali od 1 – 5, zaokružite odgovarajući izbor za svaku od navedene tri kategorije, u kojoj 1 znači nimalo, a 5 potpuno.

	<i>Pedagoško-didaktička kompetencija u poučavanju</i>	Važnost za rad u školi	U kojoj mjeri ste je usvojili tijekom formalnog obrazovanja (tijekom studija)	U kojoj mjeri je posjedujete trenutno
1.	Sposobnost vođenja razrednog odjela.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Sposobnost promišljanja u nepredvidivim nastavnim situacijama.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Sposobnost raspolaganja raznovrsnim spektrom metodičkih mogućnosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Sposobnost samokritičke problemske svijesti o mogućnostima i granicama odgovorne uporabe metoda.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Sposobnost kritičke analize medijskih ponuda.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Sposobnost primjene različitih strategija poučavanja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Sposobnost primjene različitih načina vrednovanja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Sposobnost stvaranja poticajnog ozračja za učenje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Sposobnost djelotvornog komuniciranja s grupama i pojedincima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Svijest o potrebi poznavanja šireg obrazovnog konteksta u kojem škola djeluje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Svijest o potrebi kontinuiranog	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	profesionalnog razvoja.			
--	-------------------------	--	--	--

29. Molimo Vas, označite polja za koje mislite da značajnije pomaže razvoju specifičnih kompetencija (pedagoško-didaktičke kompetencije).

	<i>Pedagoško-didaktička kompetencija u poučavanju</i>	Županijska stručna vijeća	Nad/biskupijski ili međubiskupijski skupovi	Katehetske škole	Duhovne obnove i duhovne vježbe (u župi i šire)	Drugi seminari i tečajevi	Radno iskustvo (u školi i u župi)
1.	Sposobnost vođenja razrednog odjela.						
2.	Sposobnost promišljanja u nepredvidivim nastavnim situacijama.						
3.	Sposobnost raspolaganja raznovrsnim spektrom metodičkih mogućnosti.						
4.	Sposobnost samokritičke problemske svijesti o mogućnostima i granicama odgovorne uporabe metoda.						
5.	Sposobnost kritičke analize medijskih ponuda.						
6.	Sposobnost primjene različitih strategija poučavanja.						
7.	Sposobnost primjene različitih načina vrednovanja.						
8.	Sposobnost stvaranja poticajnog ozračja za učenje.						
9.	Sposobnost djelotvornog komuniciranja s grupama i pojedincima.						
10.	Svijest o potrebi poznavanja šireg obrazovnog konteksta						

	u kojem škola djeluje.						
11.	Svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja.						

30. Želite li još nešto dodati?

_____.

PRILOG 3.

Polustrukturirani intervju o percepciji odnosa pohađanja programa stručnog usavršavanja verificiranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i stjecanja općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi

Poštovani,

svrha ovog polustrukturiranog intervjuja jest ispitati u kojoj mjeri verificirani programi stručnog usavršavanja doprinose razvoju općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja. Ciljevi istraživanja su: evaluirati postojeće programe stručnog usavršavanja za vjeroučitelje u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj te ispitati utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi.

Polustrukturirani intervju provodi se u okviru doktorskog rada na temu *Stručna formacija vjeroučitelja u kontekstu razvoja općih i specifičnih kompetencija za rad u školi* koji je prijavila Sabina Marunčić, lic. theol, pod vodstvom prof. dr. sc. Jadranke Garmaz, na poslijediplomskom studiju u specijalizaciji *Kršćanstvo i suvremena kultura* Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Splitu.

Polustrukturirani intervju je anonimn, a odgovori će se upotrijebiti isključivo kao skup podataka za statističku analizu. Prikupljene informacije koristit će se isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja i zato vas molim neka vaši odgovori budu iskreni. Tako će pridonijeti objektivnom istraživanju i budućim promišljanjima.

Pitanja su napisana u muškom rodu, a odnose se jednako na muški i ženski rod.

Za provođenje ovog polustrukturiranog intervjuja potrebno je 20-ak minuta i unaprijed vam zahvaljujem na uloženom vremenu i trudu. Lijepo vas molim da ovaj polustrukturirani intervju provedemo **najkasnije do 28. lipnja 2024. godine.**

S iskrenim poštovanjem i zahvalnošću,
Sabina Marunčić

I. DIO: OPĆI PODATCI

1. Spol:
 - muški
 - ženski
2. Dob:
 - do 30 godina
 - 31 – 40 godina
 - 41 – 50 godina
 - 51 – 60 godina
 - 61 i više godina
3. Mjesto stanovanja:
 - selo

- grad
 - prigradska sredina
4. Status u vjerskoj zajednici:
- svećenik
 - redovnik/redovnica
 - laik
5. U kojoj nad/biskupiji se nalazi župna zajednica kojoj pripadate?
- Zagrebačka nadbiskupija
 - Varaždinska biskupija
 - Sisačka biskupija
 - Bjelovarsko-križevačka biskupija
 - Riječka nadbiskupija
 - Krčka biskupija
 - Gospićko-senjska biskupija
 - Porečka i pulska biskupija
 - Splitsko-makarska nadbiskupija
 - Dubrovačka biskupija
 - Hvarska biskupija
 - Šibenska biskupija
 - Đakovačko-osječka nadbiskupija
 - Požeška biskupija
 - Zadarska nadbiskupija
6. Bračni status:
- udana/oženjen
 - neudana/neoženjen
 - svećenik/redovnik/redovnica
 - ostalo (razveden, udovac, udovica)
7. Završen studij:
- teološko-katehetski (dipl. kateheta / mag. katehetike)
 - filozofsko-teološki (dipl. teolog / mag. teologije)
8. Osim teološko-katehetskog ili filozofsko-teološkog obrazovanja, označite što ste još završili:
- još jedan preddiplomski studij (ili viša škola)
 - još jedan diplomski studij
 - poslijediplomski studij
 - poslijediplomska specijalizacija
 - ništa od navedenog
9. Radno iskustvo:
- 0 – 12 mjeseci
 - 1 – 5 godina

- 6 – 10 godina
- 11 – 20 godina
- 21 – 30 godina
- 31 godinu i više

10. U kojoj županiji se nalazi odgojno obrazovna ustanova u kojoj radite?

- Bjelovarsko-bilogorska županija
- Brodsko-posavska županija
- Dubrovačko-neretvanska županija
- Istarska županija
- Karlovačka županija
- Koprivničko-križevačka županija
- Krapinsko-zagorska županija
- Ličko-senjska županija
- Međimurska županija
- Osječko-baranjska županija
- Požeško-slavonska županija
- Primorsko-goranska županija
- Sisačko-moslavačka županija
- Splitsko-dalmatinska županija
- Šibensko-kninska županija
- Varaždinska županija
- Virovitičko-podravska županija
- Vukovarsko-srijemska županija
- Zadarska županija
- Zagrebačka županija
- Grad Zagreb

II. DIO: STRUČNO USAVRŠAVANJE

1. Koliko ste zadovoljni ponudom stručnog usavršavanja na području za koje ste zaduženi?
2. Koliko ste zadovoljni odazivom vjeroučitelja na stručna usavršavanja?
3. Koliko su, po vašem mišljenju, vjeroučitelji motivirani sudjelovati na stručnim skupovima?
4. Koja, po Vašem mišljenju, razina stručnog usavršavanja najviše doprinosi ukupnom profesionalnom razvoju vjeroučitelja? Obrazložite!

III. OPĆE I SPECIFIČNE KOMPETENCIJE VJEROUČITELJA

1. Koje su, po Vašem mišljenju najvažnije kompetencije vjeroučitelja za rad u školi?
2. Koliko su, prema Vašima saznanjima, vjeroučitelji usvojili potrebne kompetencije za rad u školi?

3. U kojoj mjeri, prema Vašima saznanjima, procjenjujete razvijenost općih (osobnih i socijalnih) kompetencija vjeroučitelja za rad u školi?
4. Na kojim razinama stručnih usavršavanja, po Vašem mišljenju, vjeroučitelji imaju prigodu razvijati opće (osobne i socijalne) kompetencije za rad u školi?
5. U kojoj mjeri, prema Vašima saznanjima, procjenjujete razvijenost specifičnih (teoloških i religijsko-pedagoških te didaktičko-metodičkih) kompetencije za rad u školi?
6. Na kojim razinama stručnih usavršavanja, po Vašem mišljenju, vjeroučitelji imaju prigodu razvijati specifične (teološke i religijsko-pedagoške te didaktičko-metodičke) kompetencije za rad u školi?

ŽIVOTOPIS MENTORICE

Jadranka Garmaz je rođena 1974. u Koprnu, kod Šibenika. Doktorirala je 2002. godine na Katoličkome teološkom fakultetu Sveučilišta u Innsbrucku iz područja religijske pedagogije i katehetike. Zaposlena je kao redovita profesorica na Katedri religiozne pedagogije i katehetike *Katoličkog bogoslovnog fakultetu Sveučilišta u Splitu*. Od 2008. godine pročelnica je Katedre religiozne pedagogije i katehetike. Od 2013. do 2015. godine obnašala je službu prodekanice za nastavu na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Splitu.

Izvodi nekoliko kolegija: *Didaktika, Didaktika i metodika religioznog odgoja i kateheze, Vjeronauk i kateheza adolescenata i mladih, Vjerski odgoj predškolske djece i Obiteljska kateheza u kontekstu suvremene župne zajednice* na diplomskom filozofsko-teološkom, diplomskom i preddiplomskom teološko-katehetskom studiju te poslijediplomskom studiju. Osim toga, kao vanjska suradnica predaje katehetske predmete poslijediplomskom studiju *Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*.

U znanstveno-istraživačkom radu bavi se pitanjima župne kateheze i didaktike školskog vjeronauka, osobito pitanjima komunikativne teologije. Autorica je šezdesetak znanstvenih radova, od kojih se osobito ističu dvije knjige: Garmaz, J., Kraml, M., *Živjeti od Euharistije*, Zagreb, Glas Koncila, 2009. i Garmaz, J., Scharer, M., *Učenje vjere. Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere? Komunikativnoteološka koncepcija*, Zagreb, Glas Koncila, 2014.

Predavačica je na brojnim domaćim i međunarodnim stručnim i znanstvenim skupovima te voditeljica duhovnih vježbi. Organizatorica je seminara cjeloživotnog učenja *Tematski centrirane interakcije* prema Ruth C. Cohn i vodila je međunarodni program cjeloživotnog učenja *Kršćanska geštalt pedagogija* koji se izvodio na KBF-u u Splitu.

Članica je uredničkog vijeća znanstvenog časopisa *Crkva u svijetu* i časopisa *Lada*. Članica je brojnih domaćih i međunarodnih udruženja religijskih pedagoga i katehetičara, aktivna članica u vjerskoj zajednici i neprofitnoj udruzi *Zajednica kršćanskoga života* i Vijeću za laike HBK, udana je i majka troje djece.

ŽIVOTOPIS AUTORICE

Sabina Marunčić rođena je 1964. godine u Splitu. Osnovnu školu pohađala je u Omišu, a srednju školu, kulturološkog usmjerenja, u Centru za odgoj i usmjereno obrazovanje u brodograđevnoj industriji u Splitu. U lipnju 1986. godine diplomirala je na studiju razredne nastave *Filozofskog fakulteta u Zadru, OOUR-u Prirodoslovno-matematičkih znanosti i studija odgojnih područja u Splitu*. Nakon toga, u lipnju 1994. godine, diplomirala je na teološko-katehetskom studiju *Teološko-katehetskog instituta, Teologije u Splitu, Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*. U 2011./2012. akademskoj godini, upisala je poslijediplomski doktorski studij *Kršćanstvo i suvremena kultura*, na *Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Splitu*. U studenom 2017. godine postigla je licencijat iz teologije na temu *Vjeronauk u Splitsko-makarskoj nadbiskupiji (1991. – 2016.). Ostvarenja, poteškoće, perspektive* pod vodstvom prof. dr. sc. Jadranke Garmaz.

Prvo radno iskustvo stekla je kao učiteljica razredne nastave u *Osnovnoj školi Jesenice* u Dugom Ratu i *Osnovnoj školi Josipa Pupačića* u Omišu, od 1986./1987. do 1990./1991. školske godine te je položila stručni ispit za zvanje učitelja razredne nastave. Od 1991./1992 do 2001./2002. školske godine radila je kao vjeroučiteljica u Osnovnoj školi Josipa Pupačića u Omišu, a od 2001./2002. do 2004./2005. školske godine pola radnog vremena radila je kao vjeroučiteljica u navedenoj Školi, a drugu polovicu kao školska nadzornica/savjetnica na području Splitsko-makarske nadbiskupije. Od 1. rujna 2005. zaposlena je splitskoj podružnici *Agencije za odgoj i obrazovanje* kao viša savjetnica za vjeronauk za pet južnih biskupija.

Od 2001. godine članica je *Povjerenstva za dodjelu kanonskih mandata pri Katehetskom uredu Splitsko-makarske nadbiskupije* i uredničkog vijeća *Svjedok*, glasila vjeroučitelja Splitsko-makarske nadbiskupije. Od veljače 2011. vanjska je suradnica *Agencije za mobilnost i programe Europske unije* u potprogramu *Comenius* i *Erasmus+*, Programa za cjeloživotno učenje.

U okviru stručnog usavršavanja završila je nekoliko edukacija: *Integrativna supervizija* (2009.), *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju* (2010.) i *E-learning*

akademija: smjer tutoring (2013.). Trenutno pohađa međunarodni seminar *Tematski usmjerena interakcija (TCI) – učiti živo prema Ruth C. Cohn*, na KBF-u u Splitu i u postupku je stjecanja diplome iz navedene edukacije.

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE

Knjige:

1. KRUŠLIN, T., MARUNČIĆ, S., *Svjedoci Radosne vijesti u hrvatskom narodu*, Glas Koncila, Zagreb, 2020.

Članci:

2. KAURLOTO-MARTINIĆ, Đ., MARUNČIĆ, S., *Uloge i zadaće savjetnika*, u: MILOVIĆ, S. (prir.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2010., str. 21. – 24.
3. GARMAZ, J., MARUNČIĆ, S., *Katehetske inicijative nadbiskupa mons. Frane Franića u duhu postkoncilske obnove*, u: *Obnovljeni život, časopis za religioznu kulturu*, 68 (2013.), 4., str. 519. – 532.
4. MARUNČIĆ, S., *Odgoj u svijetu pomućenih vrijednosti*, u: PIPLOVIĆ, F.(ur.), *U službi dijaloga i mira. Izbor predavanja. Svezak II.*, Biskupija Banja Luka i Europska akademija u Banjoj Luci, Banja Luka, 2015., str. 217. – 224.
5. PERIŠ, J., MARUNČIĆ, S., *Social Engagement of Religious Education teachers in the Archdiocese of Split-Makarska*, u: GARMAZ, J., ČONDIĆ, A. (ur.), *Challenges to Religious Education in Contemporary Society*, Crkva u svijetu, Split, 2017., str. 132. – 148.
6. MARUNČIĆ, S., *Religious Education in school as a „res mixta” of church and education authorities in the Republic of Croatia*, u: DŽAMBO, P., GARMAZ, J., GRÜMME, B. (ur), *Religiöse Bildung in Europa*, LIT Verlag, Berlin, 2019., str. 88. – 95.
7. PROVIĆ, M., MARUNČIĆ, S., *Der Beitrag religiöser Bildung an Mittelschulen zur Förderung europäischer Werte*, u: GARMAZ, J., JUEN, M., HOCHREINER, A. (ur.), *Vielfaeltige Heimat(en). Kommunikativ-theologische Perspektiven (Raznolike domovine. Komunikativno teološki pogledi)*, Matthias Grünewald Verlag, Ostfildern, 2020., str. 297. – 310.
8. GARMAZ, J., MARUNČIĆ, S., *Međureligijska kompetencija u vjeronaučnoj nastavi u svjetlu enciklike Fratelli tutti*, u: *Probuditi kreativnost – izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija*, Katolički

bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu, Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau, Split, 2022., str. 81. – 94.

Prikazi knjiga:

9. GARMAZ, J., SCHARER, M., „Učenje“ vjere, *Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere? Komunikativnoteološka koncepcija*, Glas Koncila, Zagreb, 2014., u: Crkva u svijetu 50 (2015.), 4, str. 659. – 663.
10. HRABAR, D., *Istambulska konvencija i zamke rodne perspektive*, Sveučilišna tiskara d.o.o., Zagreb, 2018., u: Crkva u svijetu 54 (2019.), 1, str. 151. – 154.

Obrazovni materijali:

11. MARUNČIĆ, S., PERIŠ, J., VUČICA, M., VULETIĆ, D., *S Kristom u život, Vjeronaučni udžbenik za osmi razred osnovne škole*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2005.
12. AMBRUŠ-KIŠ, R., CIMPERMAN, R., FAJDETIĆ, M., KAZIJA, M., LISTEŠ, S., MARUNČIĆ, S., MILETIĆ, L., MILIĆ, V., NIŠT, M., OZORLIĆ-DOMINIĆ, R., PETLJAK-JAKUNIĆ, B., POŽNJAK-MALOBABIĆ, A., SKELAC, M., VIDOVIĆ T., *Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2009.

Kraći stručni prilozi:

13. MARUNČIĆ, S., *Prva godina stručno-pedagoškog nadzora u školi*, u: Svjedok, (2002.), br. 8., 19. – 22.
14. MARUNČIĆ, S., *HNOS – izazov vjeronauku*, u: Svjedok, (2006.), br. 13., 82. – 86.
15. MARUNČIĆ, S., TOMASIĆ, T., *Kakav vjeronauk u školi očekuju vjeroučitelji?*, u: Katehetski glasnik, 6 (2008.) 1, str. 43. – 52.
16. MARUNČIĆ, S., *Dvadeset godina vjeronauka u školi: pogled unatrag i perspektiva*, u: Katehetski glasnik, 9 (2011.) 1, str. 23. – 25.
17. MARUNČIĆ, S., *Temeljne postavke planiranja i programiranja u nastavi vjeronauka*, u: Svjedok, (2015.), br. 22., 4. – 14.

18. MARUNČIĆ, S., *E-učenje – učenje budućnosti*, u: Svjedok, (2017.), 24., 117. – 122.
19. MARUNČIĆ, S., *Rodna ideologija i hrvatski odgojno-obrazovni sustav*, u: Svjedok (2018.), br. 25., str. 134. – 137.
20. MARUNČIĆ, S., *Vjeronauk u zamci didaktičkog praznovjerja*, u: Svjedok, (2019.), 26., str. 125. – 127.
21. MARUNČIĆ, S., *Nastava na daljinu – budućnost ili prijeka potreba*: Svjedok, (2020.), 27., str. 122. – 125.
22. MARUNČIĆ, S., *Videolekcije – obogaćenje ili surogat nastave?* Svjedok, (2021.), 28., str. 123. – 126.
23. MARUNČIĆ, S., *Tematski centrirana interakcija (TCI) u nastavi vjeronauka*, Svjedok, (2022.), 29., str. 136. – 139.
24. MARUNČIĆ, S., *Aksiomi i postulati Tematski centrirane interakcije prema Ruth C. Cohn*, Svjedok, (2023.), 30., str. 99. – 103.