**Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije**

Vlasta Vizek Vidović

Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu

Predloženi model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije sadrži 12 koraka koji su većim dijelom prilagođeni našim uvjetima, ali je zadržana temeljna struktura naznačena u Tuning projektu (Gonzalez i Wagenaar, 2006.).

1. **korak: Utvrđivanje potreba za promjenom**

Kada je riječ o razvoju studijskih programa namijenjenih osposobljavanju budućih uči­telja i nastavnika za nastavni rad u školama, u većini europskih zemalja ne postavlja se pitanje jesu li takvi programi potrebni (izuzetak je primjerice Italija u kojoj se nastav­ničke kompetencije stječu u pripravničkoj godini rada). U pravilu se podrazumijeva da su takvi programi neophodni, ali ostaje otvoreno pitanje što mijenjati i zašto mijenjati. Kao što je već spomenuto u prvome poglavlju, uvođenjem Bolonjskoga procesa u hr­vatski visokoškolski sustav, programi inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika doživ­jeli su bitne promjene na strukturalnoj razini. Tako su učiteljski programi podignuti na razinu sveučilišnih studija te su organizirani kao jedinstveni petogodišnji program. Stu­dijski programi za nastavnike doživjeli su bitnu promjenu u tome što je usvojen **kon­sekutivni model prema kojem na preddiplomskoj razini studenti uče sadržaje vezane uz akademsko područje dok na diplomskoj razini stječu nastavničke kompetencije u području edukacijske znanosti, metodike i školsku praksu**, i to u opsegu od 60 ECTS-a. Standard od 60 ECTS-a postignut je konsenzusom svih nastavničkih fakulteta i on se postavlja kao minimalan, a prema potrebi može se i povećati, što je prihvaćeno i u no­vom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Sada to po­dručje čini 20% ukupnoga vremena za inicijalno osposobljavanje predmetnih nastavni­ka što je znatno povećanje, i u apsolutnome i u relativnome smislu, u odnosu na pred-bolonjsko razdoblje, s obzirom na to da je u okviru četverogodišnjega studija stjecanje nastavničkih kompetencija bilo svedeno na 7 — 12 % ukupnoga vremena studiranja.

**Postavlja se pitanje jesu li reformirani bolonjski programi** osim tih strukturalnih pro­mjena **doživjeli i konceptualne i izvedbene promjene u skladu s temeljnim konceptima kurikuluma usmjerenog na kompetencije i pristupu poučavanju usmjerenome na uče­nika.** Kako bi se izbjegla zamka »starog vina u novim bocama', p**rvi korak u reviziji pos­tojećih programa trebao bi krenuti od podataka vezanih uz samoevaluaciju trogodišnje­ga bolonjskog iskustva (uključivši i studentske evaluacije) te usporedbe vlastitog iskust­va s primjerima dobre prakse** (tzv. benchmarking). U tome smislu uskoro **će se proves­ti i vanjske evaluacije visokih učilišta** što će biti važan izvor informacija o tome gdje ima prostora za poboljšanje. **Dodatan izvor informacija o kvaliteti studijskih programa** inicijalnog obrazovanja mogu biti i podaci međunarodnih komparativnih istraživanja kao **i rezultati vrednovanja učeničkih postignuća koje provodi Nacionalni centar za vrednovanje**, budući da **ti podaci pokazuju s jedne strane razinu učeničkog uspjeha, a s druge učeničku percepciju poučavanja u srednjim i osnovnim školama**. Naravno pri tome treba voditi računa i o vremenu studiranja sadašnjih učitelja te o aspektima njiho­va trajnog usavršavanja,

Na temelju rezultata samoevaluacije, vanjske evaluacije i posredno na temelju rezul­tata vanjskoga vrednovanja otvara se prostor za preispitivanje postojećih programa i uo­čavanje propusta u njihovu planiranju, ali i teškoća pri izvedbi,

**2. korak: Definiranje razine i profesionalnog kompetencijskog profila**

S obzirom da je razina inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika određena na razini diplomskoga ciklusa možemo pretpostaviti da u ovom trenutku neće doći do struktu­ralnih promjena dok je drugi ciklus u tijeku.

U okviru Bolonjskoga procesa **kao temeljna programska orijentacija postavljena je konstruktivističko/ bihevioristička paradigma — obrazovanje usmjereno na studenta i na kompetencije kao ishode učenja**. U zemljama u kojima je definiran nacionalni kompetencijski standard za učiteljsku profesiju taj je dokument polazište za planiranje ku­rikuluma. Budući da **u Hrvatskoj** ne postoji takvo uporište na nacionalnoj razini, **viso­ka učilišta koja izvode programe inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika trebaju se konzultirati s ostalim nositeljima interesa u obrazovanju**, unutar i izvan visokog obra­zovanja u **vezi s definiranjem ključnih nastavničkih kompetencija**. U ovom slučaju t**o su školski djelatnici, predstavnici javnih institucija i prosvjetnih vlasti, javne institucije, is­traživačkih grupa koje se bave obrazovanjem, ali i učenici i njihovi roditelji.**

Kako su te konzultacije složene, i s obzirom na broj ciljnih skupina i njihova speci­fična obilježja, često je **potrebno sastaviti ekspertni tim koji će provesti konzultacije po modelu akcijskog istraživanja rabeći različite kvantitativne i kvalitativne metode prikup­ljanja i obrade podataka**. Jedan od izvora informacija mogu biti **analize sadržaja rele­vantnih publikacija**, nastavničke dokumentacije ili istraživačkih studija. **Podaci** **se mo­gu prikupiti i** izravno od predstavnika pojedinih ciljnih skupina **anketama, intervjuima te razgovorima s fokus-grupama**. No mogu se rabiti i složenije analize kao što su funk­cionalna analiza nastavničkoga zanimanja, ili opserviranje uspješnih nastavničkih mo­dela, ili pak analiza kritičnih događaja, odnosno uočenih problema u radu. U konzultacijski proces **mogu se uključiti i grupe stručnjaka koji će neposrednim kontaktom ili on-line voditi panel-rasprave, npr. po modelu Delphi tehnike**. Ta tehnika prikupljanja mišljenja provodi se u dva koraka. Najprije se eksperti u području zamole da odgovo­re na ključna pitanja koja su otvorenoga tipa. Nakon obrade tako prikupljenih podata­ka, rezultati se u sažetom strukturiranom anketnom obliku vrate sudionicima da još jed­nom procijene njihovu relevantnost, odnosno da ih komentiraju. **Ta je metoda osobito pogodna za završnu fazu istraživanja kada se nakon prikupljanja mišljenja različitih no­sitelja interesa provode konzultacije medu nastavnicima visokih učilišta**. Valja napome­nuti da je u tome području vrlo važna suradnja medu visokim učilištima budući da se nastavničko zanimanje veže uz općedruštveni interes definiran kao pravo na kvalitet­no obrazovanje svakoga djeteta.

**3. korak: Definiranje akademskoga kompetencijskog profila i ishoda učenja**

**Na temelju profesionalnoga kompetencijskog profila** koji široko definira ključne kom­petencije izrađuje se akademski profil za pojedini studijski program, tj. **definiraju su kompetencije koje će trebati posjedovati učitelj razredne nastave, odnosno nastavnik pojedinoga predmeta.** U poglavlju o kompetencijama naveden je *primjer akademsko­ga kompetencijskog profila za osnovnoškolske nastavnike engleskoga jezika*. Kao što je vidljivo iz toga primjera, **svaka od navedenih kompetencija opisuje se u terminima ishoda učenja**.

**U toj fazi planiranja kurikuluma važno je kompetencije definirati kao mjerljive isho­de učenja**. **Isto je tako važno za svaki ishod učenja odrediti standarde postignuća za pojedine programske razine.** Pri opisivanju kompetencija kao ishoda učenja **valja vodi­ti računa i o tome da ishodi učenja odgovaraju razini programa**. **Primjerice, socijalne vještine grupnoga rada različito će se definirati na razini preddiplomskoga, diplomsko­ga i poslijediplomskoga studija.** Na razini preddiplomskoga od studenta će se očekiva­ti da može argumentirano sudjelovati u grupnoj raspravi ili u zadacima suradničkog učenja. Na diplomskoj razini sposobnost rada u grupi ima više aspekata te uključuje i sposobnost planiranja i raspodjele uloga u izvedbi praktičnih zadataka projektnoga ti­pa, kao i vještine samorefleksije i praćenja grupnih procesa. Na poslijediplomskoj spe­cijalističkoj razini očekuje se sposobnost timskoga rada, tj. razvoj sposobnosti okuplja­nja i koordiniranja ljudi različitih specijalnosti kako bi se riješio neki istraživački pro­blem. Na najvišoj doktorskoj razini timski rad integrira vještine stečene na prethodnim stupnjevima, što podrazumijeva sposobnosti kao što su aktivno slušanje i uvažavanje različitih mišljenja, stavova i argumenata, prezentacijske vještine te sposobnost grupno­ga vođenja i poticanja pozitivne grupne dinamike.

**4. korak: Određivanje strukture akademskoga programa**

**Sljedeći korak** u razradi kurikuluma usmjerenog na kompetencije **jest određivanje struk­ture programa u smislu određivanja tema/područja u određenoj disciplini relevantnih za stjecanje željenih kompetencija**. Taj se pristup bitno razlikuje od tradicionalnoga ko­ji polazi od spoznajne strukture i ključnih koncepata u pojedinome području. Primjeri­ce u klasično koncipiranome studiju farmacije programiranom iz perspektive biomedi­cinskoga znanstvenog područja teško da bi se našla nastavna jedinica koja studenta osposobljavanja za komunikaciju s klijentima u ljekarnici. **Promjena perspektive i razmiš­ljanje** o tome što su značajke uspješnoga ljekarnika prvo je **potakla profesionalne udru­ge da u svoje programe** stručnog usavršavanja **uključe teme vezane uz komunikacijske vještine potrebne ljekarnicima**, a zatim je i u okviru bolonjske reforme studija farmaci­je pokrenut kolegij temeljnih komunikacijskih vještina na razini preddiplomskoga stu­dija s perspektivom uspostave kolegija 'naprednih profesionalnih komunikacijskih vješ­tina« na diplomskoj razini. **Međutim valja napomenuti da je za stjecanje i usavršavanje generičkih vještina važno da se one uključuju i povezuju s područno-specifičnim sa­držajima kako bi se osigurao transfer u različita područja**. **To primjerice znači da je po­trebno prezentacijsku vještinu, koja se može sustavno opisati i analizirati u posebnom kolegiju o komunikacijskim vještinama, dalje uvježbavati u kolegijima iz područja stru­ke tako što če studenti prezentirati svoje seminarske radove, sudjelovati s izlaganjima u stručnim skupovima i sl.**

Autori Tuning projekta isto tako ističu važnost transparentnosti ishoda učenja, od­nosno napominju kako se od tvoraca kurikuluma očekuje da razmotre kakva imaju jamstva da će se ishodi učenja prepoznati i razumjeti unutar i izvan Europe (Gonzalez i Wagenaar, 2006.).

**5. korak: Razrada izvedbenih programa na razini kolegija (silabus)**

**Nakon što se odredi okvirna struktura kurikuluma, prilazi se njezinoj razradi kroz spe­cifične nastavne jedinice/kolegije**. U obrazovanju učitelja/nastavnika u planiranje treba uključiti i školsku praksu te je tretirati slično kao i bilo koji drugi kolegij. **To znači da se pri izradi silabusa ili izvedbenoga programa kolegija trebaju definirati svrha i ciljevi, ishodi učenja opisani kao ono što će student znati i razumjeti te moći učiniti nakon is­punjenih obveza na kolegiju, sadržaja, nastavnih metoda, aktivnosti studenata, načina te praćenja napretka i provjere ishoda učenja**. U tu se svrhu obično rabe specijalno pri­premljeni obrasci koji olakšavaju razumijevanje ciljeva i načina na koje će se oni pos­tići. Pri izradi silabusa valja se koristiti taksonomijama razina ishoda učenja, kao što je **Bloomova** koja određuje složenost ishoda u pojedinim domenama: kognitivnoj, psiho-motoričkoj i afektivnoj. Nakon jasnog određivanja ishoda učenja kao ciljeva poučava­nja, **općenito se preporučuje da se vodi računa o tome da ishodi učenja budu SMART**, tj. da budu konkretni (SpeciBč), mjerljivi (Measurafofe), dogovoreni (Agreeđ), relevant­ni (Relevanf) i vremenski izvedivi (Timeltf).

**U toj se fazi pristupa i konstruktivnome poravnanju pojedinih elemenata: ciljeva, is­hoda učenja, primjerenih strategija učenja, metoda poučavanja i metoda vrednovanja učinka, kako je to opisano u poglavlju 5 priručnika**. Kada je riječ o vrednovanju učin­ka, unaprijed treba utvrditi kriterije za ocjenjivanje izvedbe. S obzirom na to da se u pristupu poučavanju usmjerenome na studenta i kompetencije ishodi učenja ne mogu uvijek kvantificirati na način zbrajanja bodova u klasičnome testu znanja s pitanjima zatvorenoga tipa, vrlo je **važno razviti prikladne kvalitativne metode za procjenu razi­ne učinka**. U tome smislu **preporučuje se korištenje tehnike Rubrika** koja omogućava da se kompleksni ishodi analiziraju s obzirom na svoje komponente pri čemu se opi­suje očekivani nivo izvedbe za svaki stupanj skale ocjena na način kako je to prikaza­no **u poglavlju 4.**

**6. korak: Utvrđivanje studentskog opterećenja (ECTS bodovi)**

**Nakon povezivanja ciljeva i ishoda sa strategijama učenja, poučavanja i vrednovanja sli­jedi korak utvrđivanja studentskog opterećenja**, odnosno ECTS bodova. Važno je da je program tako strukturiran da postoji dobro uravnoteženje ukupnoga radnog optereće­nja u programu kao cjelini, te na razini pojedine akademske godine i unutar oba se­mestra. **Opće je pravilo da proračun studentskog opterećenja za cijeli program mora odgovarati vremenu koje je prosječnom studentu potrebno da postigne očekivane is­hode učenja**. Primjerice, kao što je ranije spomenuto, na Sveučilištu u Zagrebu godiš­nje akademsko opterećenje od 60 ECTS-a (pri čemu 1 ECTS bod iznosi 28 — 30 sati) podrazumijeva 1680 do 1800 radnih sati prosječnoga studenta, što ulazi u kategoriju vi­sokih studentskih opterećenja. U Europi se studentsko opterećenje izraženo u radnim satima kreće od 1400 do 1700 sati godišnje.

Općenito se preporučuje da se kolegiji ta­ko usklade da imaju podjednaka opterećenja izražena ECTS bodovima (npr. 5 ECTS-a) ili da budu umnošci temeljnog opterećenja, tj. da iznose 5, 10 ili 15 ECTS-a. Takva struktura pretpostavlja da pojedini kolegij može izvoditi više nastavnika koji se ovisno o svojoj specijalnosti međusobno dopunjuju, a jednako opterećenje im omogućuje la­kše usklađivanje pojedinih dijelova izvedbenoga programa.

Autori Tuning projekta predlažu da se provjera realističnosti zahtjeva pojedinoga kolegija može utvrditi tako da i nastavnik i student ispune predložak za opis silabusa. Nastavnik to čini pri planiranju kolegija, a student nakon završetka i ispunjavanja ob­veza. Odstupanja u obrascima upućuju i na ishode učenja, odnosno opterećenja koja je potrebno uskladiti. Okvirni obrazac vidi u Tablici 1.

Verzija A. (ispunjava nastavnik pri planiranju kolegija)

1. Studijski program
2. Ime kolegija

e) Vrsta kolegija (obvezni - izborni)

1. Razina kolegija (preddiplomska, diplomsko, poslijediplomska)
2. Preduvjeti (prethodno položeni kolegiji ili drugi uvjeti)
3. Broj ECTS bodova

**Kompetencije koje se razvijaju u okviru ovoga kolegija**

1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ishodi učenja | Nastavne aktivosti/načini pooučavanja | Strategije učenja | Procijenjeno opterećenje | Vrednovanje |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Tablica 1: Obrazac za opis kolegija (student ispunjava verziju B ovog predloška koja je identična verziji A samo je student ispunjava nakon položenoga kolegija)

**7. korak: Završno usklađivanje strukture kurikuluma**

**Kada su silabusi dovršeni**, budući da ih izrađuje predmetni nastavnik, i to sam ili s naj­užim suradnicima, **potrebno je** na središnjoj razini organizacijske jedinice koja je nosi­telj programa **provjeriti jesu li kolegiji tako planirani da pokrivaju sve planirane kom­petencije te jesu li usklađeni opisi ishoda učenja s obzirom na poziciju kolegija unutar programa.** Isto je tako važno provjeriti slijede li kolegiji zamišljenu progresiju u stjeca­nju pojedinih kompetencija te jesu li preduvjeti za njihov upis primjereno određeni, Kad je riječ o inicijalnom obrazovanju predmetnih nastavnika, vrlo je važno da u pro­cesu usklađivanja sudjeluju nastavnici oba ciklusa — preddiplomskoga i diplomskoga — budući da je uspjeh u nastavničkome zanimanju determiniran uspješnom integraci­jom znanja, vještina i vrijednosti stečenih u oba ciklusa. Preporučuje se da završna ana­liza uključi i izradu završne matrice (kolegiji x kompetencije) koja ima sljedeći oblik:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Planiranje kompetencija /  kolegij | Kompetencija  **1** | Kompetencija  **2** | Kompetencija  **3** | Kompetencija  **4** | Kompetencija  5 | ... **X** | Tolal  ECTS |
| Kolegij 1 | x(2 ECTS) |  | x(l ECTS) | x (2 ECTS) |  |  | 5 |
| Kolegij 2 |  | X (1 ECTS) | X (4 ECTS) |  |  |  | 5 |
| Kolegij 3 | x(l ECTS) | x (1 ECTS) |  |  | x(3ECTS) |  | 5 |
| Kolegij 4 |  | X (2 ECTS) | X (2 ECTS) |  | X (1 ECTS) |  |  |
| Kolegij 5 | x (3 ECTS) |  |  | x(l ECTS) | x (1 ECTS) |  |  |
| Kolegij 6 |  |  |  | X (3 ECTS) | X (2 ECTS) |  |  |
| …… |  |  |  |  |  |  |  |
| Total |  |  |  |  |  |  |  |

Tablica 2. *Matrica strukture preddiplomskoga programa*

**Ta se matrica zatim uspoređuje s popisom kompetencija koji je izrađen u koraku 3, te se provjerava jesu li izvedbenim planovima obuhvaćene sve generičke i specifične kompetencije**; posebice je važno voditi računa **o zastupljenosti generičkih kompetenci­j**a u različitim predmetnim područjima. Pri provjeri matrice može se utvrditi kako je ne­ka kompetencija izostavljena, zato što svi misle da će biti uključena u silabus ostalih predmeta. Može se uvidjeti i da ima previše preklapanja i neujednačenosti, pa je po­trebno učiniti preinake na razini pojedinih kolegija. No moguće je da je i neki predmetni nastavnik prepoznao da je potrebno uključiti ili modificirati opis neke kompe­tencije, pa je u ovoj fazi moguće i revidirati početni popis kompetencija.

**8. korak: Definiranje uvjeta za ulazak u program i za prelazak u višu razinu studiranja**

Sastavni dio kurikuluma usmjerenog na kompetencije jest i opis uvjeta koje je nužno zadovoljiti kako bi osoba uopće mogla ući u program. Ti se uvjeti moraju precizno de­finirati za pojedine kategorije potencijalnih studenata (redovne, izvanredne, uz rad) kao i za svaku razinu studija. Ukoliko je jedan od uvjeta razradbeni ispit, potencijalni stu­denti trebaju dobiti iscrpne informacije o polaganju ispita. Poseban izazov predstavlja očekivanje u vezi s fleksibilnosti kada je primjerice riječ o prelasku iz preddiplomske razine u diplomsku pri čemu neki studenti žele promijeniti učilište, a drugi vrstu studi­ja, dok treći, koji dolaze kao zreli studenti s određenim radnim iskustvom, žele da im se u određenoj mjeri priznaju kompetencije koje su stekli ili na samome poslu ili tije­kom različitih oblika stručnog usavršavanja.

**9. korak: Pružanje podrške studentima u ostvarivanju planiranih ishoda učenja**

Uz jasno definiranje uvjeta za ulazak u studij potrebno je onima koji su upisali program osigurati i različite oblike podrške imajući na umu društvenu odgovornost nositelja pro­grama kako se ne bi uzalud trošili ionako skromni resursi niti rasipalo vrijeme nastav­nika i studenata. Danas je uobičajeno da sveučilišta ulažu znatne napore kako bi osi­gurala da njihovi studenti postignu što bolje rezultate u učenju, ali briga o studentima ima i dodatnu dimenziju. S obzirom na akademsku mobilnost, ali i demografski pad u pojedinim regijama, sveučilišta nastoje na taj način privući bolje studente, a s druge strane mogu očekivati da će se i njihovi bivši studenti — alumni — nastojati zauzeti i uzvratiti podrškom svome sveučilištu. Sustav podrške studentima najčešće ima pet te­meljnih oblika: informacijska podrška (o sustavu studiranja, stipendijama, mobilnosti), akademska podrška (mentorski rad, tutorske grupe, seminari kako učiti), savjetovanje o karijeri, psihološko savjetovanje te praktična podrška studentima s invaliditetom. Ne­ki se oblici podrške pružaju u specijaliziranim službama, a neki su organizirani na ra­zini fakulteta ili odsjeka/zavoda. Važno je da su otvoreni svim studentima, lako dostup­ni, pravodobni te da poštuju načelo stručnosti i povjerljivosti pri pružanju pojedinih vrs­ta usluga

**10. korak: Utvrđivanje potrebnih resursa za izvedbu programa**

Osnovni uvjet za izvođenje programa jest, naravno, pretpostavka o zadovoljavajućim fi­nancijskim, prostornim, materijalnim i kadrovskim resursima. Pri planiranju kurikuluma potrebno je imati i jasnu financijsku konstrukciju, te pokazati da se raspolaže sa zado­voljavajućim prostorom, odgovarajućim brojem nastavnika, zadovoljavajućom opre­mom, posebno informacijskim tehnologijama, te da je nastavno osoblje osposobljeno za provedbu kurikuluma usmjerenoga na studenta.



Tablica 3. Praćenje izvedbe programa, održivosti programa i načini evaluacije

**11. korak: Utvrđivanje pristupa osiguravanja kvalitete i održivosti studijskoga programa**

U tome koraku planiranja kurikuluma usmjerenog na kompetencije valja elaborirati što je sve jamstvo kvalitete programa, kako će se kvaliteta pratiti te što će se poduzimati kako bi se kvaliteta poboljšala. Pojam osiguravanja kvalitete podrazumijeva evaluaciju ulaza (akreditaciju programa), evaluaciju procesa te evaluaciju ishoda. Svaka od tih ra­zina podrazumijeva korištenje specifičnih izvora, metoda i tehnika prikupljanja podata­ka, koje se trebaju uključiti u planiranje kurikuluma.

U Tuning priručniku (Gonzalez i Wagenaar, 2006.) prikazan je i predložak za opis sustava osiguravanja kvalitete studijskoga programa (tablica 3).

**12. korak: Završna rasprava i finalizacija teksta**

Nakon dovršetka radne verzije dokumenta potrebno je da stručni tim koji je izradio pri­jedlog kurikuluma predstavi projekt ostalim nastavnicima i suradnicima koji će biti ukl­jučeni u izvedbu samoga programa kako bi mogli dati svoje primjedbe koje će se za­tim raspraviti na zajedničkoj raspravi (ili prema potrebi tijekom višekratnih rasprava). Vrlo je važno da tekst kurikuluma bude usuglašen i prihvaćen općim konsenzusom jer će to olakšati njegovu provedbu

Preporučljivo je tekst dati i na dodatno čitanje vanjskome stručnjaku iz područja ko­ji nije izravno uključen u provedbu programa, jer se često dogodi da baš takva osoba, koja nije »uronjena" u pripremu kurikuluma, zamijeti nešto što se previdjelo ili nešto što zahtijeva dodatnu elaboraciju. Nakon toga može se pretpostaviti da je studijski program spreman za upućivanje u formalni akreditacijski postupak.

Literatura:

1. Gonzalez, J. i R. Waagenar (ur.) (2006). Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to

the Bologna process — an introduction. Socrates-Tempus.

2. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Narodne novine, 87/ 2008.