

SNJEŽANA ŠUŠNJARA
SANDRA BJELAN-GUSKA
LEJLA KAFEDŽIĆ
EMINA DEDIĆ BUKVIĆ
SENADA DIZDAR

PRIRUČNIK ZA VISOKOŠKOLSKU NASTAVU



SNJEŽANA ŠUŠNJARA
SANDRA BJELAN-GUSKA
LEJLA KAFEDŽIĆ
EMINA DEDIĆ BUKVIĆ
SENADA DIZDAR

PRIRUČNIK ZA VISOKOŠKOLSKU NASTAVU

Sarajevo, 2019.

SNJEŽANA ŠUŠNJARA
SANDRA BJELAN-GUSKA
LEJLA KAFEDŽIĆ
EMINA DEDIĆ BUKVIĆ
SENADA DIZDAR

PRIRUČNIK ZA VISOKOŠKOLSKU NASTAVU

Izdavač

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
Franje Račkog 1, Sarajevo

Za izdavača

Prof. dr. Muhamed Dželilović

Urednik

Prof. dr. Snježana Šušnjara

Autori

Prof. dr. Snježana Šušnjara
Doc. dr. Sandra Bjelan-Guska
Prof. dr. Lejla Kafedžić
Doc. dr. Emina Dedić Bukvić
Prof. dr. Senada Dizdar

Lektura

Prof. dr. Snježana Šušnjara

Tehničko uređenje i priprema

Doc. dr. Sandra Bjelan-Guska

Sarajevo, 2019.

Elektronsko izdanje

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo
378(497.6)(082)

PRIRUČNIK za visokoškolsku nastavu [Elektronski izvor] / Snježana Šušnjara ... [et al.] -
El. zbornik. - Sarajevo: Filozofski fakultet, 2019
Način pristupa (URL): <http://www.ff-eizdavastvo.ba/Books/Prirucnik-za-visokoskolsku-nastavu.pdf>. - Nasl. sa nasl. ekrana. - Opis izvora dana 25. 4. 2019.

ISBN 978-9958-625-78-7
1. Šušnjara, Snježana
COBISS.BH-ID 27397638

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	5
O PROJEKTU	7
<i>Snježana Šušnjara</i>	
BOLONJA –ISKUSTVA IZ REGIJE.....	13
<i>Emina Dedić Bukvić</i>	
NASTAVNIK-KOMPETENTAN I ODGOVORAN PROFESIONALAC.....	21
<i>Sandra Bjelan-Guska i Lejla Kafedžić</i>	
PLANIRANJE, ORGANIZACIJA I REALIZACIJA NASTAVE NA TERCIJARNOJ OBRAZOVNOJ RAZINI	38
<i>Senada Dizdar</i>	
ULOGA DIGITALNIH REPOZITORIJA OBRAZOVNOG MATERIJALA U UNAPREĐENJU OBRAZOVNOG PROCESA	78
ZAVRŠNA EVALUACIJA	93

PREDGOVOR

Kvalitetan sustav povezivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika sa stručnim usavršavanjem istodobno djeluje na jačanje kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika i na jačanje kompetencija za cjeloživotno učenje. Kroz realizirani projekt se radilo na pojašnjenju nove uloge nastavnika slijedom bolonjskih izmjena, u kojemu je nastava najvećim dijelom usmjerena na studenta (60%), a nastavnik je koordinator i onaj koji upućuje, usmjerava, podučava (40%). U ovom procesu uloga nastavnika je još važnija budući da on učenje treba poticati stvarajući okruženje i kreirajući situacije za učenje u kojima poziva na aktivnost, promišljanje, kreativnost. U početku nije bilo jasno čemu mijenjati nešto što je godinama trajalo i vrijedilo, po mišljenju nastavnika, ali se kroz zajednički rad i pojašnjavanje različitih pristupa, nastavnih metoda i strategija postupno otkrivalo bogatstvo odgojno-obrazovnog procesa i njegova atraktivnost i stalna težnja za prilagodbom onima kojima je najviše i potrebna a to su studenti, budući nastavnici. Teško se bilo nositi s tvrdnjama da nema ničega lošega u *teacher-centered* pristupu, ali kroz spremnost za saslušati drugoga, otkrili smo da naši nastavnici i suradnici ipak žele promjenu i spremni su uvoditi nove metode u svoj rad. Kad se promijeni perspektiva gledanja sebe i drugih u nastavnom procesu, i kad se pokaže dobra volja da se čuje drugoga, onda je moguće započeti korisne i kvalitetnije stvari. Kako je Bjelan-Guska isticala na predavanju, *tek se u činjenju konkretnih aktivnosti/zadataka, čula maksimalno aktiviraju i dobivaju prostor za razvoj, a student postaje aktivni sukonstruktor vlastitih kompetencija što bi i trebalo biti temeljno obilježje suvremene visokoškolske nastave*. Iz sata u sat naših zajedničkih druženja mijenjala se situacija i čula se HEUREKA ali i uzdasi žala za propustima koji su učinjeni usljed nepoznavanja činjenica ili nemanja informacija o drugačijim mogućnostima koji su itekako dobrodošli i primjenjivi u nastavnom procesu, pogotovu na visokoškolskoj instituciji.

Naši susreti vikendom su bili dobrodošli i za zajedničko upoznavanje. Otkrivali smo bogatstvo svakog područja i oblasti kojima se pojedini odsjeci bave i zajednički smo kreirali nove pristupe i načine u odgojno-obrazovnom radu. I predavači i polaznici su bili pioniri u otkrivanju novih spoznaja i jedni od drugih su učili i uklapali već postojeće u novije, modernije i svrsishodnije. Iskoračili smo iz uhodanih kalupa i ušli u jedan novi svijet akademskog podučavanja, svijet pun izazova, ljepote, otkrića, učenja i podučavanja. Shvatili smo da studenti nisu nikada primatelji sadržaja nego je imperativ razvijanje njihovih kompetencija, te i oni nama nude nove spoznaje i pristupe otvoreno kazujući koliko im je važno osjećati se ravnopravnim sudionicima u nastavnom procesu. Zapravo, svi smo zaključili da je nastavni poziv jedno odgovorno i neiscrpno područje, područje stalnih izazova i otkrića, područje susreta s drugima i drugačijima, područje u kojima ljubav prema istraživanju, novim

znanjima i pristupima čini stalno traganje i traži kreativnost i umjetnički duh koji će povezati naizgled nepovezivo. Nastavnik sa svim svojim osobnim i profesionalnim karakteristikama obilježava predmet koji predaje, oblast koju istražuje i daje pečat svojim načinom podučavanja, te utječe na svoje suradnike i one koje podučava, na mnoštvo načina. Nastavnički poziv je svet poziv, častan i odgovoran. U njemu nema mjesta bahaćenju i povrjeđivanju drugoga. Ovaj poziv je interakcija osoba koje su spremne učiti jedne od drugih i dijeliti jedne s drugima vrijeme, iskustva, spoznaje, otkrića. Ovaj poziv je stalno traganje i bogaćenje svime oko nas i u nama. Nastavničke kompetencije su dinamična pojava i potrebne su koliko samom nastavniku toliko i studentu jer će kroz njihovu primjenu nastavnik shvatiti koliko je važan i neophodan u pridonošenju boljeg i kvalitetnijeg obrazovanja kojim će svi sudionici nastavnog procesa biti zadovoljni, sretni i ispunjeni. Duh zajedničkog doprinosa i postignuća učinit će da ovaj poziv procvjeta i privuče nove pojedince koji će vjerovati da mogu učiniti puno toga na zanimljiv i suvisao način, način kojim će drugima utrti put ka novim stremljenjima. Nije sustav, nije zakon, nije ministarstvo ono što nastavu čini nastavom, nego je to upravo pojedinac koji se posvećuje svome poslu i nastoji što kvalitetnije svoj poziv vršiti kako bi bio koristan član akademske zajednice i onaj koji ju obogaćuje i usmjerava. Jedino tako, ovaj poziv neće gubiti svoju vrijednost u ovom svijetu materijalizma i izvrnutih vrijednosti. Na nama je da odlučimo čemu ćemo se prikloniti, ljudima ili stvarima. Ovo drugo je jednostavnije. Mi smo se pak opredijelile za ljude, jer „*Umjetnost predavanja ima malo veze s prenošenjem znanja, njen temeljni cilj se mora sastojati u tome da oblikuje umjetnost učenja.*“ Glaserfeld (prema: Arnold, 2011:8).

U skladu s tim, podizanje standarda kvalitete u visokom obrazovanju i znanosti zahtijeva, između ostalog, kontinuiran rad na modernizaciji i harmonizaciji izrade i primjene silabusa i izvedbenih planova u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovne politike, nastavne prakse i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju. *U okviru takvog djelovanja, nastavnik, po naravi sveučilišta i vlastitih dualnih uloga, mora biti istraživač, ne samo strukovnog područja kojim se bavi, nego i nastavnog područja* (Šušnjara, 2018). „*Svaki nastavnik se treba kritički služiti rezultatima istraživanja u visokoškolskoj pedagogiji bez obzira što se njome ne bavi posebno*“ (Bratanić i sur., 1987:34).

Urednica

O PROJEKTU

Naziv projekta

Obuka nastavnika i suradnika na Univerzitetu u Sarajevu za izvedbu Bolonjskog procesa u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa

Detalji pilot projekta

Akadska zajednica u Bosni i Hercegovini nalazi se pred izazovnim zadatkom, budući da se visoko obrazovanje i znanstveno-istraživački rad u što skorijem roku moraju približiti Europskom prostoru visokog obrazovanja (EHEA) i potpuno uključiti u Europski istraživački prostor (ERA). Uvođenjem jedinstvenih standarda za osiguranje kvalitete, omogućit će se usporedba visokoškolskih ustanova prema jedinstvenim kriterijima s ciljem unaprjeđenja kvalitete obrazovanja unutar EHEA-e. Uvažavajući prepoznate potrebe za stvaranjem povoljnijih uvjeta kako bi se navedeno i realiziralo, projekt *Obuka nastavnika i suradnika na Univerzitetu u Sarajevu za izvedbu Bolonjskog procesa u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa* je imao za cilj uspostaviti i ojačati mehanizme za osiguranje kvalitete kao zaloga kvalitete nastavnog procesa. Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju podijeljeni su u tri dijela i obuhvaćaju unutarnje osiguranje kvalitete u okviru visokoškolskih ustanova, vanjsko osiguranje kvalitete visokog obrazovanja, te osiguranje kvalitete agencija za vanjsko osiguranje kvalitete. Modernizacija i harmonizacija silabusa, te njihova valjana primjena temelj je unaprjeđenja kvalitete obrazovne politike i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju na Univerzitetu u Sarajevu. Efikasni nastavni proces podrazumijeva kvalitetne i efikasne nastavnike, pažljivo isplaniran nastavni proces, kao i transparentnost i jasnoću očekivanih postignuća. Profesionalni razvoj nadilazi pojam „obuke” koja rezultira stjecanjem vještina, već traži obuhvatniju definiciju koja uključuje formalne i neformalne načine pomoći nastavnicima, ne samo da usvoje nove vještine, nego da razviju „novo” viđenje pedagogije i svoje vlastite prakse i istraže novo ili unaprijeđeno razumijevanje sadržaja i resursa. Svakako je važno napomenuti da matičnost Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, zajedno s Centrom za naučno-istraživački rad i stručne aktivnosti (NIRSA) opravdava izvedbu ovog projekta. Ishodi postignuti ovim projektom omogućit će prepoznatljivost Univerziteta u Sarajevu kao vodećeg univerziteta u Bosni i Hercegovini u promicanju i razvoju sveukupnog visokoobrazovnog sustava u zemlji, s posebnim naglaskom na unaprjeđenje nastavničkih kompetencija. Jedan od ishoda je i ovaj priručnik koji, pored ostalog korisnog sadržaja, nudi i osnovne upute kako kreirati silabuse.

Izvori promjena u visokom obrazovanju podrazumijevaju: a) odgovornost visokoškolskog obrazovanja prema zajednici: izravan doprinos potrebama zajednice za kvalificiranom radnom snagom koja može brzo postići visoku

djelotvornost, lako reagirati na nove uvjete rada i biti sposobna za cjeloživotno učenje; b) želja da se poveća globalna kompetitivnost europskog visokog obrazovanja usklađivanjem razina i ishoda studijskih programa u svrhu bolje prepoznatljivosti, lakše usporedivosti i veće mobilnosti studenata, nastavnika i cjelokupne radne snage; c) nove pristupe učenju i podučavanju koji daju bolje obrazovne rezultate: konstruktivističke spoznaje o prednostima podučavanja usmjerenog na studenta i na poticanje njegove aktivnosti umjesto podučavanja usmjerenog na nastavnika i sadržaj znanstvene discipline.

Temeljen na potrebi razvijanja novih strategija razvoja Univerziteta u Sarajevu, cilj ovog projekta je poboljšati izradu i primjenu silabusa i izvedbenih planova kako bi se olakšalo razumijevanje pojmova kao što su: nastavni plan i program, kurikulum te pojednostavila njihova praktična primjena. Budući da je kvaliteta visokog obrazovanja temelj uspostavljanja Europskog područja visokog obrazovanja, ovim se projektom želi osnažiti institucija visokog obrazovanja u domenu osiguranja kvalitete za koju ima primarnu odgovornost. Poboljšanjem efikasnosti i usklađenosti kvalitete institucije visokog obrazovanja ostvarit će se nužne pretpostavke za prepoznavanje promjenjivih potreba tržišta rada te održivi razvoj i napredak obrazovnih institucija u današnje vrijeme. Akademski profil određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u određenom akademskom području. Profesionalni okvir je polazište za definiranje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama u studijima koji obrazuju za profesiju.

Kontinuirano podizanje standarda kvalitete u visokom obrazovanju i znanosti zahtijeva daljnji rad na modernizaciji i harmonizaciji izrade i primjene silabusa u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovne politike i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju na Univerzitetu u Sarajevu. U okviru takvog djelovanja, a kako bi se postiglo daljnje usklađivanje sa strateškim pravcima razvoja Univerziteta, ovim projektom se nastojalo pružiti neophodne informacije i ponuditi obuka nastavnicima i suradnicima drugih fakulteta koji čine jezgru Univerziteta u Sarajevu poradi praktičnije realizacije nastavnih planova i programa i same izrade silabusa. Dosadašnja istraživanja i iskustva su pokazala velike manjkavosti na ovome području.

Ovakvim postupcima bi se istovremeno stvorile mogućnosti razmjene iskustava kroz zajednički rad i zalaganje, a prepoznale i posebnosti u shvaćanju pojmova vezanih za sam nastavni proces, koji, svjedoci smo, različito bivaju shvaćeni na različitim fakultetima Univerziteta u Sarajevu. Ovime bi se omogućila prepoznatljivost, kako u domaćem tako i u međunarodnom okruženju, te ispunili uvjeti za uključivanje domaćeg visokog obrazovanja u Europski prostor visokog obrazovanja kao ravnopravnog partnera. Nadalje, rezultati ovog projekta omogućavaju Federaciji Bosne i Hercegovini stvaranje, veću prilagodbu i bolju pozicioniranost u kontekstu

kvalitetnog i transparentnog obrazovanja, kao i ostvarivanje novih uloga u društvu znanja.

Prethodno iskustvo u implementaciji projekata reforme nastavnih planova i programa na Univerzitetu pokazalo je potrebu za jednim ovakvim projektom, za obukom svih uključenih u nastavni proces, jer bi se time ostvarila zaokruženost i osnaženost za daljnju kvalitetnu primjenu Bolonjskog procesa, pa i njegovu moguću ujednačenost na fakultetima Univerziteta u Sarajevu. Zbog toga je projekt predvidio specifičnu obuku kao osnaživanje mogućnosti primjene novih pristupa postojećim nastavnim planovima i programima iz kojih se izlučuju silabusi i izvedbeni planovi, koji bi onda, u duhu Bolonjske deklaracije, omogućili veću prepoznatljivost u međunarodnim okvirima, a time svršenim studentima stvorili bolje uvjete za uključivanje u nastavno-znanstvene procese na međunarodnoj razini. Kao posebna kvaliteta projekta jest otvaranje novih mogućnosti i pretpostavki za bolje funkcioniranje i unaprjeđenje transparentnosti odvijanja samog nastavnog procesa. Ukoliko su nam poznati koraci koji vode ka unaprjeđenju nastavnog procesa, utoliko nam je lakše provesti zamisao koja je nadahnula ideju ovog projekta.

Budući da je obuka nastavnika i suradnika za izvedbu Bolonjskog procesa na Univerzitetu u Sarajevu specifičan, odgovoran i zahtjevan posao, u ovaj pilot projekt se planiralo uključiti 20-ak polaznika iz reda nastavno/suradničkih zvanja svih fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Nakon implementacije pilot projekta napravila bi se evaluacija kojom bi se utvrdila učinkovitost i opravdanost projekta, te moguće dorade s ciljem nastavka sličnih projektnih aktivnosti koje bi obuhvatile ukupan nastavno/suradnički kadar, menadžment i administrativno osoblje svih fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Dinamika realizacije ovog projekta bila je uvjetovana složenošću poslova koji su iziskivali pomnu pripremu, detaljno planiranje i snažnu sinergiju različitih službi unutar fakulteta: nastavnika i suradnika i administrativno-tehničkog osoblja, koja se trebala odvijati u različitim etapama u okviru 12 mjeseci.

U tom kontekstu pilot projekt ima snažnu komponentu koja se bavi razvojem sustava kontinuirane evaluacije i stalnog monitoringa kvalitete rada i u oblasti znanstveno-istraživačkog rada uspostavljanjem efikasnijeg i mjerodavnijeg sustava za trajno praćenje relevantnih parametara što iziskuje dodatno unaprjeđenje vještina i sposobnosti ljudskih resursa, ali i unaprjeđenje informativno-tehničkih pretpostavki njihovog rada. Osposobljavanje i kontinuirano stručno profiliranje kvalitetnih ljudskih resursa predstavlja ključni preduvjet razvijanju društva i ekonomije i društva zasnovana na znanju.

Ovako koncipiranim pilot projektom prepoznaju se potrebe korisnika koje projekt podrazumijeva, a to su nastavnici i suradnici fakultetâ Univerziteta u

Sarajevu. Pristup podučavanju koji podrazumijeva da planiranje kurikuluma/silabusa započinje predviđenim ishodima, odnosno jasnom slikom o tome što će studenti biti u stanju učiniti nakon zadovoljavanja zahtjevima kolegija, zatim slijedi utvrđivanje (poravnanje) organizacije programa, usklađivanje metoda podučavanja i na kraju se pristupa provjeri naučenog kako bi se potvrdilo je li učenje dovelo do željenih promjena u znanju, vještinama i uvjerenjima.

Pilot projektom se određuju i standardni modeli izvještavanja i plasiranja rezultata projekta kako bi se pozitivni ishodi projekta prepoznali i u indikatorima uspješnosti Univerziteta u Sarajevu, ali i cjelokupne društvene zajednice. Evaluacija projekta se vršila prema jasno određenim kriterijima, metodama i instrumentima procjene uspješnosti projekta kroz: 1) analizu stanja postojećih metodologija i procesa osiguranja kvaliteta, uključujući analizu silabusa i izvedbenih planova 2) ocjenu postojećih nastavnih planova i programa prema suvremenim standardima i normativima u Europskom prostoru za visoko obrazovanje, 3) ocjenu kvalitete putem provedbe ankete u svezi mišljenja nastavnika, suradnika i studenata, 4) ocjenu praktične izvedbe Bolonjskog procesa.

Projekt je predvidio intenzivniju akademsku i medijsku kampanju na kontinuiranoj osnovi kojom bi se osnažila svijest o značaju osiguranja kvalitete radi podizanja standarda kvalitete u visokom obrazovanju i znanosti što će pridonijeti jačanju kvalitete visokog obrazovanja, njezinoj izvrsnosti i inovativnosti u Bosni i Hercegovini. Na taj način bi se učinili značajni iskoraci u podizanju kvalitete akademskog, znanstveno-istraživačkog i univerzitetskog djelovanja. Razvijanjem vještina i sposobnosti akademskog osoblja koje su potrebne za povećavanje efikasnosti a time i kompetitivnosti u europskim prostorima visokog obrazovanja i istraživanja postići će se i nužno unaprjeđenje obrazovne politike i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju što je i zacrtano u *Strateškim pravcima razvoja visokog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine od 2012 do 2022.*

Realizacija projekta

Realizacija Projekta, sukladno okolnostima i prirodi svakog procesa izobrazbe, bila je izazovna, te je zahtijevala specifičnu organizaciju i koordinaciju svih sudionika.

Budući da je predloženi Projekt bio sufinanciran, a ne u cjelosti financiran od strane *Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke*, nakon dobijanja suglasnosti za realizaciju projekta bilo je neophodno uskladiti aktivnosti s novonastalim okolnostima i reprogramirati financijski plan. Kako bi se odluke o daljnjim aktivnostima u Projektu donosile transparentno i s ciljem optimalno

moгуće realizacije planiranih aktivnosti, voditeljica Projekta, prof.dr. Snježana Šušnjara, sazvala je i održala četiri sastanka Komisije u Projektu. Iz zapisnika je vidljivo da su neki članovi projektnog tima odustali odmah na početku od suradnje u projektu, a da su se priključili drugi koji su ocijenili da mogu korisno pridonijeti realizaciji projekta.

Prvi sastanak održan je 13.10.2016. i imao je za cilj upoznati Komisiju o pojedinostima Projekta, te planirati daljnju koncepciju i dinamiku aktivnosti. Drugi sastanak održan je 01.12.2016. Na ovom sastanku je diskutirano o potrebama polaznika, njihovoj motivaciji za sudjelovanje u ovakvom Projektu, te andragoško-didaktičkim principima na kojima se treba temeljiti obuka nastavnika/suradnika. Zaključeno je, sukladno prijedlozima, da se Projekt pilotira na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, a onda ponudi i drugim Univerzitetkim jedinicama kao jedan od programa stručnog usavršavanja akademskog nastavnog osoblja. Predloženo je da u obuci sudjeluju po dva nastavnika/suradnika sa svakog od 14 odsjeka i katedri Filozofskog fakulteta. Treći sastanak održan je 12.01.2017. Na ovom sastanku je razmatran prijedlog Plana obuke (vrijeme, satnica, teme i predavači) o kojemu je diskutirano i u koji će biti unesene predložene promjene do narednog sastanka. Na posljednjem, četvrtom sastanku Komisije, koji je održan 16.02.2017., usvojen je Plan obuke. Zaključeno je da se s realizacijom obuke počinje u petak, 07.04.2017., te da će voditeljima Vijeća odsjeka biti upućen poziv za imenovanje članova iz reda nastavnog osoblja koji će sudjelovati u obuci.

Odstupanja u realizaciji Projekta u odnosu na prijedlog su se, prvenstveno, odnosila na broj i sastav sudionika obuke, zatim na vrijeme realizacije Projekta. Obuka je, odlukom Komisije u Projektu, realizirana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, te nije uključivala sudionike drugih organizacijskih jedinica. Argumenti za ovakvu odluku izvedeni su s aspekta potreba nastavnog osoblja, njihove motivacije za ovakav vid izobrazbe, te novog financijskog okvira u koje se Projekt trebao uklopiti. U obuci je, u konačnici, sudjelovalo 16 nastavnika/suradnika umjesto 20-ak prvobitno planiranih polaznika iz reda nastavno/suradničkih zvanja svih fakultetâ Univerziteta u Sarajevu. Iako je poziv za imenovanje članova poslan voditeljima Vijeća svih 14 odsjeka i katedri Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, što je ukupno predviđenih 28 polaznika, imenovano je 16 nastavnika/suradnika. Zbog dinamike akademskih aktivnosti, te osobnih znanstveno-istraživačkih i nastavnih konteksta u kojima su se polaznici obuke nalazili, nastavni susreti realizirani su u razdoblju od aprila do juna 2017. godine, a ukupna implementacija Projekta u razdoblju septembar 2016. - juni 2017. godine. U odnosu na planirano razdoblje implementacije, razdoblje realizacije Projekta je tri mjeseca kraće. Vremensko skraćenje nije narušilo prirodu niti kvalitetu procesa. Jedan od ishoda projekta je, kako smo već

prethodno istaknuli, ovaj priručnik koji će biti dostupan nastavnom osoblju s osnovnim uputama i sadržajima koji su realizirani u vrijeme obuke. Radi značajno manjeg financijskog okvira, najavljena Evaluacija projekta je realizirana na razini mikroprocesa tj. evaluirani su nastavni susreti od strane samih polaznika Obuke, a projektni tim će u narednom periodu nastojati osigurati projektne aplikacije u svrhu nastavka ovog i sličnih projekata iz oblasti visokoškolske nastave.

Iako je Projekt doživio određene transformacije u realizaciji u odnosu na prijedlog, u konačnici su ostvareni njegovi osnovni ciljevi. Kao najvažnije efekte projekta možemo izdvojiti da su se stvorile mogućnosti razmjene iskustava kroz zajednički rad i zalaganje kolega s različitih odsjekâ Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, poboljšalo razumijevanje osnovnih pojmova vezanih uz sâm nastavni proces, ponudile informacije o načinima poboljšanja izrade i primjene silabusa, te ohrabrilo nastavnike da se usude iskoračiti i unaprijediti osobni pristup nastavnom procesu, a time i povećati kvalitetu obrazovanja na tercijarnoj razini uopće. Iako su uloge akademskog nastavnog osoblja dualne prirode, nastavne i znanstveno-istraživačke, ovim se Projektom nastojalo osnažiti pojedince u domenu nastavničkih kompetencija i osiguranja kvalitete nastavnog procesa za koju svaki nastavnik/suradnik i institucija imaju primarnu odgovornost.



**BOLONJA –
ISKUSTVA IZ REGIJE**

Prof. dr. Snježana Šušnjara

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

*„Učenje nastavnika najčešće se ostvaruje
u obliku kontinuiranog stručnog usavršavanja
koje započinje prvim danom,
a završava se posljednjim danom vlastite profesionalne prakse.“*
Craft (2000)

Implementacijom bolonjskog procesa studiranja razlike među državama i sveučilištima u Regiji su bitno povećane u odnosu na prijašnje stanje. Pa i unutar samih sveučilišta na području obrazovanja nastavnika prisutne su razlike. Prepoznaje se to i kroz načine stjecanja nastavničkih kompetencija, osmišljavanje nastavnih planova i programa, pisanje silabusa pa i kroz različite akademske nazive koje student dobije na kraju studija. Također je prisutna primjena različitih modela studiranja, pa imamo modele: 3+2, 4+1, 5+0. Različiti su i stupnjevi obrazovanja na kojima se stječu nastavničke kompetencije. Kako se koncept obrazovanja svodi na ishode učenja, postavlja se pitanje, je li moguće govoriti o harmoniziranju, odnosno usklađivanju obrazovanja nastavnika u europskom prostoru, usprkos razlikama u razumijevanju različitih stupnjeva studija. Ovo pitanje je u skladu i s Europskim kvalifikacijskim okvirom (European Qualifications Framework), iz 2008.godine koji ide u prilog usklađivanju kvalifikacija s razinom potrebnih kompetencija.

Obrazovanje nastavnika je u nekadašnjoj Jugoslavijibilorelativno jedinstveno uređeno. Za sve profile nastavnika u osnovnim i srednjim školamabio je određen jedinstven obrazovani stupanj. Priznavanje jedinstvenog profila nastavnika općeobrazovnih predmeta u osnovnim i srednjim školamaje uzrokovalo obrazovanje nastavnika na sveučilišnoj razini. Kao što su 1970-ih godina učitelji/ice koji su imali završenu učiteljsku školu, morali ići na Pedagošku akademiju poradi još dvije godine školovanja, tako su pedagoške akademije ovaj put pridonijele prelasku obrazovanja nastavnika osnovnih škola na sveučilišnu razinu. U međuvremenu su i same akademije, krajem osamdesetih godina 20.stoljeća prerasle u fakultete. Ujednačavanje različitih profila nastavnika za osnovno i srednje obrazovanje je imalo i negativne posljedice i pojedinepedagoške akademije su seusprotivileovakvim idejama (Medveš, 2005). Istinane su i razlike u obrazovanju nastavnika za osnovne i srednje škole. Također su navođene i psihološke razlike učenika osnovnih škola i srednjih škola, jer su prolazili različite razvojne faze odrastanja. I sami nastavni ciljevi i sadržaji podučavanja u osnovnoj i srednjoj školisu potpuno različiti. Valja napomenuti da su se pedagoški stručni krugovi dosta zalagali za izobrazbu različitih profila nastavnika istog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi (Bračić, 1986; Batinić, 2009).

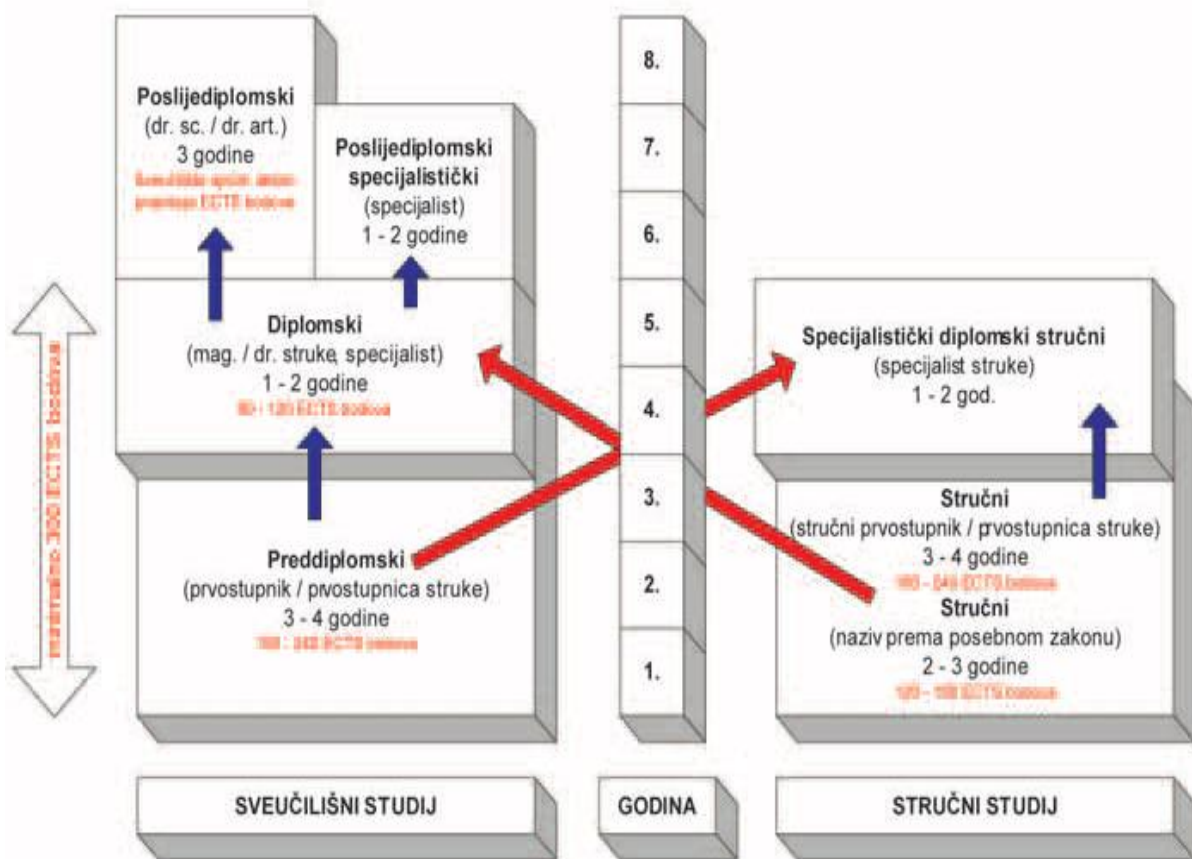
Prije bolonjske reforme visoko obrazovanje na području Jugoslavije bilo je podijeljeno na četiri stupnja: prvi stupanj = viša ili visoka stručna škola (2 do

3 godine), drugi stupanj = sveučilišni (od 4 do 6 godina), treći stupanj = magisterij znanosti kao prvi postdiplomski stupanj (+2 godine), četvrti stupanj = doktorat znanosti kao drugi postdiplomski stupanj (+2 godine). Uvođenjem bolonjskog sustava studiranja, prešlo se s četiri na tri stupnja. Identifikacija prvog i trećeg bolonjskog stupnja (bachelor i doktorat) je lako određiva, dok je drugi stupanj (master) izazvao polemike koje i danas nisu najjasnije. Postavlja se pitanje -odgovara li MA stupanj predbolonjskom sveučilišnom stupnju ili predbolonjskom znanstvenom magisteriju? Tumačenja su bila oprečna i neka su čak predstavljala prijetnju postignutoj razini razvoja obrazovanja nastavnika u posljednjih dvadeset godina. Postojala je opasnost da se obrazovanje svih nastavnika iz nekadašnje sveučilišne znanstvene razine premjesti na visoku stručnu ili sveučilišnu razinu prvog bolonjskog stupnja. (Protner i sur., 2014).

Upravo ovo se i dogodilo u većini država nastalih raspadom Jugoslavije osim u Hrvatskoj i Sloveniji. Ove dvije zemlje su implementirale Bolonjsku reformu na temelju drugačije interpretacije stupnjeva, tako da bachelor i master stupnjevi imaju karakter obrazovanja koje omogućava postizanje akademskih i stručnih zanimanja na području određene struke. Bachelor diploma je pri tom ekvivalent trogodišnjoj diplomi predbolonjskog obrazovanja, a master diploma je postala ekvivalent predbolonjskom sveučilišnom obrazovanju. Na temelju ovakvog tumačenja, u Hrvatskoj i Sloveniji obrazovanje svih predmetnih nastavnika odvijalo se na drugom bolonjskom master stupnju. Jedino je Hrvatska zakonski odredila da je prvi stupanj preddiplomski, drugi diplomski a treći postdiplomski. Po ovome, nastavnici se obrazuju na diplomskom i dobivaju master diplomu. Međutim, u Sloveniji, pak, postoje dva postdiplomska studija, master i doktorski studij. Nastavnici osnovnih i srednjih škola obrazuju se na prvom (postdiplomskom) studiju, te moraju imati master diplomu, dakle, diplomu drugog stupnja u ukupnom trajanju od 5 godina i 300 ECTS (Protner i sur., 2014).

Dobri učinci Bolonje jesu izmjene pristupa u nastavi tako da se sada nastava usmjerava na studenta, a ne na nastavnika. Uobičajena praksa usmjerenosti nastave na nastavnika (teacher centered) isticala je slabu korelaciju između učenika i nastavnika. Stoga su i rezultati koji su ovisili o studentu bili neizvjesni, jer su se "uzimali zdravo za gotovo". Naime, nastavnik je u većini slučajeva prezentirao informacije i podučavao sadržaj ističući vezanost za svoj predmet. S druge strane, nastava usmjerena na studenta (student centered), ističe važnost ishoda učenja, ods. što se želi postići podučavanjem, aktivira studente i učenje postaje istaživački proces na kraju kojega studenti usvajaju određene kompetencije. Vlada vertikalna, horizontalna i dijagonalna korelacija unutar didaktičkog trokuta (Ramsden, 2003).

Iako je osnovna ideja uvođenja triju stupnjeva sveučilišnog studiranja bila čim prije (u pravilu nakon 3 godine) osposobiti obrazovane mlade ljude za tržište rada i za daljnje (cjeloživotno) obrazovanje, to se nije desilo. Skraćivanje razdoblja studiranja u odnosu na raniju praksu i povećanje broja visokoobrazovanih u radnoj populaciji, također je bila jedna od ideja. Međutim, pokazalo se da je uvođenjem Bolonjskog procesa većini studenata produljen studij upravo neprekinutim studiranjem prvih dvaju stupnjeva, umjesto da je skraćen, čime bi se ostvarila bolja zapošljivost nakon završetka prvoga stupnja. Upravo suprotno, zapošljivost je svedena na minimum i ovo je jedna od ključnih manjkavosti Bolonjskog procesa (Krištof, Pisk i Radeka, 2010).



Grafički prikaz 1. Stupnjevi obrazovanja u Hrvatskoj

(<http://nsz.hr/vijesti/istrazivanje-o-primjeni-bolonjskog-procesa-na-hrvatskim-sveucilistima>)

Dodatne probleme izaziva i sama primjena Bolonjskog procesa, pri čemu se posebno ističu: preveliko opterećenje zaposlenika, neodgovarajući **nastavni planovi i programi**, loša raspodjela ECTS-bodova (čime je otežano uspješno studiranje), nedovoljna kvaliteta nastave, pad kriterija prilikom evaluacije studenata, slabo zapošljavanje nakon prvog ciklusa, nepostojanje vanjske evaluacije bolonjskog procesa, nezadovoljstvo svih sudionika akademske

zajednice lošom primjenom bolonjskog procesa, slaba mobilnost svih sudionika i nepostojanje principa *student centered learning* (Krištof, Pisk i Radeka, 2010).

Mnogi prigovori reformi sveučilišnog sustava u skladu s bolonjskim procesom dolaze upravo iz akademske zajednice. Ideja "studentu podređenog" studiranja, koja navodno dovodi do veće prolaznosti, jer ispitivanje znanja počiva na modularno organiziranim ispitima, čemu se prilagođava i nastava, jest upitna. Ovakvim pristupom se gubi razumijevanje cjelovitosti. (Krištof, Pisk i Radeka, 2010) Kritičari studiranja u skladu s Bolonjskim procesom ističu da se ovakvim načinom studiranja stvara kriva predodžba da se sve može podvrgnuti kontroli s ekonomskog stajališta. Popuštanje 'kapitalizaciji duha' vodi u neobrazovanost i polupismenost a ne u 'društvo znanja' (Leismann, 2008).

Pedagoški modul

Pedagoški modul je također kamen spoticanja na nastavničkim fakultetima. To pokazuje i šarolikost u ECTS bodovima. Navest ćemo primjer Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Pedagoški modul je važna stavka i za ovaj projekt koji je proveo Odsjek za pedagogiju i u sklopu kojega se i radilo na ovom Priručniku. Naime, u svim državama pedagoški modul obuhvaća pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku grupu predmeta, kao i provođenje prakse u osnovnim i srednjim školama. Pedagoški modul obuhvaća najmanje 60 ECTS. Praksa je vrlo različita u različitim državama, pa i na sveučilištima unutar iste države. Uz sukcesivne modele pojedini fakulteti omogućavaju i simultano svladavanje grupe pedagoško-psiholoških-metodičkih predmeta, naročito u okviru izbornih predmeta (Protner i sur., 2014).

Iskustva drugih zemalja u regiji, također, pokazuju da sukcesivno razvrstavanje pedagoškog modula i drugih akademskih predmeta stvara u obrazovanju dvopredmetnih nastavnika probleme kod modela 4+1, jer je predmetna struka u cjelini 120 + 120 ECTS raspoređena u 4 godine prvog stupnja, što znači da jednogodišnji master program sastavlja u cjelini samo pedagoški modul od 60 ECTS. Iz toga se može nedvosmisleno zaključiti da model 4+1 nikako nije pogodan za obrazovanje dvopredmetnih nastavnika (Protner i sur., 2014).

Pedagoški modul zagovara koncept jedinstvenog profila predmetnih nastavnika za osnovne i srednje škole. Međutim, njegova primjena se sporo odvija i postoji veliki otpor kod nastavnika većine odsjeka na Filozofskom fakultetu. Otud i neujednačenost u ECTS bodovima, što je vidljivo i iz Tablice 1. I praksa studenata, također, predstavlja problem zbog neujednačenog broja sati ali i sadržaja same prakse. U nekim državama Regije propisan je obim prakse u osnovnoj i srednjoj školi, pa tako u Sloveniji iznosi 15 ECTS, u Srbiji 6

ECTS. Dok u drugim državama, npr. Hrvatskoj i BiH, ovaj obim nije propisan na nacionalnoj razini, nego sveučilišta, pa i sami fakulteti, određuju duljinu trajanja prakse i broj ECTS bodova (Protner i sur., 2104). Mora se priznati da broj sati prakse za vrijeme studija nije dovoljan i da bi nastavnički fakulteti trebali biti zagovornici što većeg broja sati praktične izvedbe nastave u osnovnoj ili srednjoj školi, pod vodstvom mentora, kao što je to primjer u finskom školstvu.

Na Filozofskom fakultetu u Sarajevu postoji neujednačenost između različitih odsjeka jer Bosna i Hercegovina nije utvrdila uvjete za pedagoški modul za predmetne nastavnike na razini države nego je to prepustila sveučilištima, dakle nema usuglašenosti glede pedagoškog modula i broja ECTS bodova (Nacionalni izvještaj, 2005). Tako na odsjecima koji pripremaju studente za nastavničke smjerove vlada potpuna neujednačenost broja sati na pojedinim godinama iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodike. Dok se ne iznađe valjano rješenje, na ovom Fakultetu se organizira pedagoško obrazovanje nastavnika za diplomirane studente različitih profila koji nisu imali pedagoški modul tijekom studija. I ovaj vid izobrazbe se opet različito provodi, ovisno o županijama i odlukama samih fakulteta. Velike su razlike u razumijevanju značenja i obima pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja odnosno znanja predmeta podučavanja u programa obrazovanja nastavnika (Nacionalni izvještaj, 2005). Na određenom broju fakulteta izvođenje praktične nastave skoro se i ne provodi (Dizdar, 1998).

Tablica 1. Pedagoški modul na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 2014./2015.

ODSJECI S NASTAVNIČKIM USMJERENJIMA	ECTS - Pedagoški modul
ANGLISTIKA	65
BHS JEZICI	24
FILOZOFIJA	25
GERMANISTIKA	29
HISTORIJA	34
HSTORIJA UMJETNOSTI	24
KNJIŽEVNOST NARODA BIH	30
ROMANISTIKA	33
SLAVISTIKA	32
SOCIOLOGIJA	34
ORIJENTALNA FILOLOGIJA	18

Modernizacija i harmonizacija silabusa i izvedbenih planova

Modernizacija i harmonizacija silabusa i izvedbenih planova te njihova valjana primjena temelj su unaprjeđenja kvalitete obrazovne politike kao i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju na Univerzitetu u Sarajevu. Kako efikasni nastavni proces podrazumijeva kvalitetne i efikasne nastavnike, time i nastavni proces treba biti pomno isplaniran, prikazujući jasnoću očekivanih postignuća. Didaktičko-metodička pripremljenost i uređivanje nastavnog procesa moraju biti vidljivi kroz silabuse i njihov sadržaj. Profesionalni razvoj uključuje formalne i neformalne načine pomoći nastavnicima pri usvajanju novih vještina i novog viđenja pedagogije i svoje vlastite prakse. Unaprjeđenje nastavnčkih kompetencija je važna stavka, kao i podučavanje usmjereno na studenta i na poticanje njegove aktivnosti i kreativnosti kao i pobuđivanje interesa za područje koje se podučava.

Stoga je cilj ovoga projekta bio poboljšati izradu i primjenu silabusa i izvedbenih planova kako bi se olakšalo razumijevanje pojmova kao što su: nastavni plan i program, curriculum. Stalo nam je i da se pojednostavi njihova praktična primjena, a sve u cilju poboljšanja kvalitete visokog obrazovanja. Akademski profil određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u određenom području. Profesionalni okvir je polazište za definiranje kurikuluma utemeljnog na kompetencijama u studijima koji obrazuju za određenu profesiju.

Kroz projekt se nastojalo ponuditi neophodne informacije, kao iobuku radi praktičnije realizacije nastavnih planova i programa i same izradbe silabusa i izvedbenih planova. Također je važno raditi na osnaživanju mogućnosti primjene novih pristupa postojećim nastavnim planovima i programima iz kojih se izlučuju silabusi i izvedbeni planovi. Time će se ostvariti veća prepoznatljivost u Bolonjskim okvirima i osiguravanje boljih uvjeta za uključivanje studenata u nastavno-znanstvene procese na međunarodnoj razini (razmjena studenata kroz različiti projekte: CEEPUS, ERASMUS + i dr.)

Projektom se nastojalo prepoznati potrebe nastavnica/ka i suradnica/ka fakulteta, pristup podučavanju koji podrazumijeva da planiranje kurikuluma/silabusa započinje predviđenim ishodima, jasna slika o tome što će studenti biti u stanju učiniti nakon ispunjenja zahtjeva kolegija, utvrđivanje/poravnanje organizacije programa, usklađivanje metoda podučavanja, te pristup provjeri naučenog – je li učenje dovelo do željenih promjena u znanju, vještinama i uvjerenjima. Svi ovi procesi utječu i na mobilnost studenata i njihovu želju da iskuse drugo i drugačije. Za nova iskustva su im potrebni poticaji ali i prethodna pripremljenost za nove izazove.

Međutim, kako istraživanja u Regiji pokazuju, mobilnost studenata nije na zadovoljavajućoj razini. U Bosni i Hercegovini je primjetna blaga mobilnost studenata prema van, ali nema značajnijih dolazaka stranih studenata. Razlozi

tomu su i u nepripremljenosti silabusa i nastavnih planova kao i samih nastavnika za izvođenje nastave na engleskom jeziku. Također, za domaće studente koji odu na razmjenu, problemi nastaju pri povratku jer nema pripremljenog terena za priznavanje ispita koje su slušali na inozemnim fakultetima. Stoga studenti izbjegavaju mogućnost odlaska u strane zemlje jer im se ne da nositi s problemima koji ih dočekaju pri povratku u zemlju. Neki od njih čak izgube i godinu i time, na neki način, budu kažnjeni za svoju hrabrost suočavanja s izazovima i ponudom Bolonje. Pozitivna vijest je da je na Univerzitetu u Sarajevu u pripremi Pravilnik koji će regulirati ovaj problem i, nadamo se, ohrabriti studente da krenu u nove izazove. Nadamo se da će i ovaj priručnik pridonijeti ovim nastojanjima i olakšati akademskom osoblju razumijevanje potrebe izrade korisnih i jasnih silabusa kojima će njihov rad biti olakšan i konkretno osmišljen.

Literatura

- Batinić, Š./Gaćina Škalamera, S. (2009): Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849–2009. Zagreb
- Bračič, V. (1986): Organizacijska in samoupravna podoba Pedagoške akademije Maribor od njene ustanovitve do danes. V: Papotnik, A./Lešnik, R. (ur.): Jubilejni zbornik. Maribor, str. 9–38
- Dizdar, S. (1998). Razvoj i perspektive u obrazovanju nastavnika u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: Federalno ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport
- Kreso, P. A., H. Muratović, R. Rangelov-Jusić, and Dž. Trbić. 2005. Nacionalni izvještaj Bosna i Hercegovina. U *The prospects of teacher education in South-east Europe*, ed. P. Zgaga, 171-207. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies.
- Krištof, M., Pisk, K., Radeka, I. (2010) Primjena Bolonjskog procesa na hrvatskim sveučilištima, <http://nsz.hr/vijesti/istrazivanje-o-primjeni-bolonjskog-procesa-na-hrvatskim-sveucilistima>
- Liessmann, K.P. (2008). Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja. Jesenski i Turk, Zagreb
- Medveš, Z. (2005). Izobraževanje učiteljev v bolonjski prenovi. U T. Plevnik (Ed.), Pomembne teme v izobraževanju v Sloveniji: Prenavljanje pedagoškega študija (pp. 29–37). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Spaseva Miovska, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V., Živković Vujisić, N. (2014) The Bologna Reform o Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Ramsden, P. (2003) Learning to teach in Higher Education. RoutledgeFalmer, London & New York.



**NASTAVNIK-
KOMPETENTAN I ODGOVORAN
PROFESIONALAC**

Doc. dr. Emina Dedić Bukvić

Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju
emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba

„... Naučili su nas da možemo uraditi bilo šta - i vjerovali su u to.
Svaka dobra stvar u svijetu, svaka pjesma, svaki izum, svaki akord, svaki lijek,
svaka riječ postoji jer je u jednom trenutku neko želio da po(d)učava,
a neko (drugi) odlučio je da (na)učti.
Živjela ljubav prema učenju i svi oni koji je odluče prigrliti.“¹

Izrazom nastavnik ponajprije se označava svaki podučavatelj, a onda posebno uspješan podučavatelj, dakle onaj ko je nekoga nečemu ne samo podučavao nego i zaista naučio (Polić, 1997). Nastavnik² se doživljava kao osoba s kompetencijama i jasnom slikom svoje prakse, viđenjem te prakse kao dijela šireg društvenog konteksta, sa znanjima i spremnošću da ispituje domete svoje prakse i njihovo društveno značenje, te da ih dalje mijenja, kao i neko ko istražuje i razvija (dakle, i mijenja) svoju praksu i samu profesiju (Radulović, 2011). Svojim znanjem i umijećem nastavnik odgaja i podučava mlade, te tako ostvaruje svoj poziv ili profesiju. Zrno (2012) nastavničku profesiju opisuje kao dobro kvalificiranu profesiju u kojoj su svi uposlenici diplomirali na institucijama višeg obrazovanja (oni koji rade u području inicijalnog strukovnog obrazovanja su visoko kvalificirani unutar svoga profesionalnog područja i imaju prikladnu pedagošku kvalifikaciju). Svaki nastavnik ima opsežno znanje predmeta, dobro znanje pedagogije, vještine i kompetencije potrebne za vođenje i pružanje podrške učenicima te razumijevanje društvene i kulturološke dimenzije obrazovanja.

Za razumijevanje nastavničke profesije važno je istaknuti da je *struka* oblast ljudskog rada za koju se neko školovao/studirao ili učio da postane historičar, fizičar, biolog, tehničar, muzikolog i slično, ali mu je *profesija* (ili bolje – poziv od „zov“) pedagog, nastavnik, odgajatelj (Pedagoški rečnik, 1967). Klasični primjer potvrđuje ovu logiku razlikovanjem inženjera koji konstruira mostove od onoga inženjera koji zna kako podučiti druge da znaju konstruirati mostove (UNICEF, 2007:12). Shvaća se da nastavnik nije nastavnik po tome što znanje prenosi svojim učenicima, nego po tome što zna kako treba raditi da učenici učinkovito uče (Strugar, 1999). S obzirom na to da su nastavnici u svakodnevnom kontaktu s učenicima koji mogu postati slijedeća generacija nastavnika, entuzijizam i moral trenutne nastavne radne snage imaju veliki uticaj na buduću dostupnost nastavnika (OECD, 2005).

Guerriero (2017) navodi sljedeće karakteristike nastavničke profesije koje opisuje kao *srce* profesije:

¹ Tekst je preuzet iz video zapisa pod nazivom *Smart Technologies in Education around the world*, koji je dostupan na digitalnoj platformi: <https://www.youtube.com/watch?v=wLQ5YHDPcFs>.

² Pod pojmom nastavnik u ovom radu podrazumijevaju se svi odgojno-obrazovni radnici (učitelji, nastavnici, profesori) koji rade u osnovnoj i srednjoj školi, a pojam vrijedi za oba roda.

- a) Stručna, sistematizirana i naučna baza znanja koja opisuju dnevne aktivnosti nastavnika;
- b) Visokoškolsko obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj;
- c) Autonomija i mogućnost učešća u donošenju odluka u vezi sa obrazovnom politikom.

Navedene karakteristike nastavničke profesije opisuju nastavnika kao kompetentnog i odgovornog profesionalca koji može na konstruktivan način da se odnosi prema nastavničkoj praksi i da reflektivno promišlja, preispituje postojeće obrazovne koncepte i programe formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Za uspješno obavljanje nastavničkog posla nisu dovoljna znanja i vještine stečene u procesu inicijalnog obrazovanja, već su značajna i znanja i vještine koje se razvijaju u praksi. Specifičnost nastavničkog posla (u odnosu na druge profesije) sadržana je u sljedećem: obavljajući posao nastavnik ima mogućnost da propituje sopstvena znanja, vještine i stečeno iskustvo, da kreira, konstruiše i proizvodi nova znanja o sopstvenoj praksi čime mijenja istovremeno vlastiti rad i samog sebe (Hebib, 2013).

Jedan od bitnih elemenata profesije, pa i svakako nastavničke profesije, jeste postojanje profesionalne etike koja se očituje u postojanju eksplicitnog profesionalnog kodeksa. Kodeksom se predlaže skup dužnosti kojih se nastavnici trebaju pridržavati tokom obavljanja nastavničkog poziva. Kodeks za nastavnike bi trebao da polazi od kategoričkog imperativa i četiri odredbe koje govore o odnosu nastavnika prema sebi i prema učenicima (Živković, 2009). Isti autor opisuje jezgru koja bi trebala činiti osnov za kreiranje kodeksa nastavničke profesije, pa naglašava da nastavnik treba da podučava učenike tako da su svrha, a ne sredstvo podučavanja. Potom da nastavnici budu uzor učenicima, odnosno da ih uče kako se hrabro nositi sa nevoljama i ničim ne naruše tjelesni i duhovni integritet. Prema ovom autoru, nastavnici trebaju uvijek da rastu kao duhovne osobe koje unapređuju svoja znanja i umijeća podučavanja, te da pomažu učenicima da otkriju svoje talente i da ih razvijaju. Nastavnik treba da pomaže drugima i treba biti istinoljubiv, a o svemu tome treba podučavati svoje učenike.

Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) preporučila je 1966. godine tekst nastavničke prisege kao temelj za izradu nacionalnih nastavničkih prisega (Strugar, 1999). Tekst prisege glasi:

„Izvršit ću svoju obavezu savjesno i ponosno. Moji učenici bit će ne samo učenici, već prije svega djeca i neću nikad zaboraviti da snosim dio odgovornosti za njihovu sudbinu. Sačuvat ću svim mogućim i raspoloživim sredstvima čast nastavničkog poziva. Moje kolege bit će moji prijatelji. U suradnji s njima nastojat ću stalno usavršavati putove kojima škola ide radi postizanja efikasnog

priznavanja prava na odgoj i socijalnu pravednost u obrazovanju. Ovo svečano obećanje dajem potpuno slobodno i časno“ (Strugar, 1999:404).

Ovaj tekst može biti tačka za promišljanje i kreiranje zakletve koji bi polagali bosanskohercegovački nastavnici. Značajno je i utemeljiti kodeks nastavničke profesije i poštovati njegove teze s namjerom jačanja nastavničke profesije u našem društvu.

Obrazovanje nastavnika kao kontinuum

Kvalitet nastavnika predstavlja jedan od najvažnijih faktora kvalitete obrazovanja. Zato je neizmjerljivo važno da nastavnici budu kvalitetni što se postiže prikladnim postupcima izbora prilikom upisa studenata na nastavničke fakultete, odgovarajućim programom inicijalnog obrazovanja nastavnika te njihovim cjeloživotnim obrazovanjem.

Inicijalno obrazovanje, uz pripravnički staž i stručno usavršavanje, predstavlja jedan od elemenata obrazovanja nastavnika (Spasenović, 2013).

Kako se inicijalno obrazovanje nastavnika najčešće ostvaruje u vidu dodiplomskog studija i/ili školovanja uz rad, Pastuović (1999) je izdvojio zajedničke elementa programa:

- 1) Studij sadržaja podučavanja (obrazovnog područja/akademske discipline),
- 2) Temeljni studij obrazovanja,
- 3) Studij učiteljske profesije (studij pedagoškog programa),
- 4) Organizirana učiteljska praksa.

Studij sadržaja podučavanja predstavlja usvajanje temeljnih znanja za izvođenje nastave na svim stepenima školskog sistema. Ovim dijelom programa inicijalnog obrazovanja buduće nastavnike se upoznaje sa teorijom, tumačenjima i historijatom matične discipline, kritički posmatraju i interpretiraju tokove u teoriji i/ili praksi discipline. *Temeljni studijski program* obuhvata većinu odgojno-obrazovnih nauka, poput historije školstva, sociologije obrazovanja, obrazovne politike i slično. Glavna svrha temeljnog studija obrazovanja jeste formiranje reflektivnog nastavnika (Pastuović, 1999:492) koji će biti spreman na kritički pristup podučavanju, istraživanju drugih naučnih pravaca i disciplina, etičke postavke odgojnog i obrazovnog procesa, inovacije i strategije rješavanja problema u novim i složenim situacijama. *Studij pedagoškog programa* priprema buduće nastavnike za uspješnu primjenu kurikulumskih sadržaja, kao što su programi, udžbenici, priručnici u odgojno-obrazovnom procesu. To znači, da budući nastavnici stiču znanja i razvijaju vještine podučavanja, vještine upravljanja razredom, interkulturalnu osjetljivost za rad u heterogenim grupama itd. Ovaj dio

programa inicijalnog obrazovanja nastavnika naziva se još i pedagoško-psihološka izobrazba nastavnika (Antić, 1995, Pastuović, 1999, Spasenović, 2013). Posljednji element inicijalnog obrazovanja nastavnika jeste *organizirana nastavnička praksa*, koja se smatra najznačajnijom karikom u obrazovanju budućih nastavnika. Ona omogućava promatranje odgojnog i obrazovnog rada mentora, iskusnog nastavnika, i primjenu stečenih znanja, vještina u neposrednom radu sa učenicima (Strugar, 1999).

Ulaz nastavnika u profesiju mora se ostvariti preko stažiranja pod nadzorom iskusnih nastavnika (u zvanju mentora) kako bi postigao potpunu profesionalnu kompetentnost. Riječ je o pripremi nastavnika za samostalan rad u odgojno-obrazovnom procesu i mogućnosti sticanja visokih profesionalnih standarda u struci. Pored mentora, nastavnicima u toku pripravničkog staža, podršku pružaju i nastavnici metodike, prosvjetni savjetnici, kao i druge osobe i ustanove odgovorne za njegovu profesionalnu pripremu (Antić, 1995).

Kvalitetan sistem povezivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika s obrazovanjem u praksi (stručnim usavršavanjem) nužno djeluje na jačanje kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika, na koncu jačanja kompetencija za cjeloživotnim učenjem. Inicijalno obrazovanje koje osigurava diplomu i stručnu titulu nastavniku, nije garancija za uspješan odgojno-obrazovni rad. Karijera podučavanja sve se više doživljava kao doživotno učenje, pri čemu inicijalno obrazovanje nastavnika predstavlja temelj. Nakon pripravničkog staža i položenog pripravničkog ispita, nastavnici počinju svoj trajni profesionalni razvoj u toku kojega se trebaju stručno usavršavati i jačati kompetencije za odgojno-obrazovni rad. Ono se ostvaruje individualnim oblicima kroz samoobrazovanje, te grupnim oblicima kroz interakciju s drugim učiteljima u okviru različitih stručnih tijela u školi i izvan nje (Skupnjak, 2011).

Promjene u obrazovanju nastavnika proizlaze iz potrebe profesionalizacije obrazovanja kao značajnog faktora razvoja, pri čemu se obrazovanju nastavnika prilazi kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu. Postoji opća suglasnost svih nacionalnih izvještaja da je potrebno da faze inicijalnog obrazovanja, uvođenje u posao i profesionalno usavršavanje nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane kako bi se stvorio dosljedniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika (OECD, 2005). Spajanje ova tri elementa omogućava kvalitetno obrazovanje za svakog budućeg nastavnika. Ovu tezu potvrđuju i nastavnici osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo³. Nastavnici naglašavaju važnost povezanosti matičnih fakulteta s

³ U okviru naučnoistraživačkog projekta „Smjernice za unapređenje nastavničke profesije“ (zaključenog između Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade KS i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu) sudjelovali su nastavnici iz osnovnih i srednjih škola KS koji su tokom

nastavnicima u praksi. Većina nastavnika ukazuje na značaj otvaranja škola prema inicijativama iz drugih sredina i povezivanja sa školama izvan KS na izradi zajedničkih projekata. Ujedno ističu kako je neophodno raditi na vlastitim kompetencijama i poticati otvorenost nastavnika ka novim idejama i iskustvima. Svaki nastavnik treba biti kontinuirano otvoren prema svemu novom tako da je cjeloživotno obrazovanje njegova istinska potreba. Jedino takav nastavnik može u nastavi razvijati potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem svojih učenika (Radeka, 2007:284).

Profesionalni razvoj je proces obrazovanja, obuke, učenja i podrške koji se događa u vanjskoj ili radnoj okolini u kojem sudjeluju kvalificirani, obrazovni profesionalci. Cilj je promocija učenja i razvoj profesionalnog znanja, vještina i vrijednosti, koji pomažu u odluci i provođenju promjena u ponašanju, djelovanju i stavovima a u svrhu efikasnijeg rada. Tim procesom se teži postići balans između pojedinca, institucije i nacionalnih/sistemskih potreba (Bolam, 2002, prema Popić, 2011). Unutar profesionalnog razvoja odvija se stručno usavršavanje koje se opisuje kao planiran događaj, slijed događaja ili prošireni program formalno priznatog ili nepriznatog učenja. Stručno usavršavanje obuhvaća različite oblike kao što su stručni skupovi, konferencije, seminari i radionice (Popić, 2011). U okviru stručnog usavršavanja nastavnici prate, usvajaju, propituju i primjenjuju suvremena postignuća u nauci i odgojno-obrazovnoj praksi.

Profesionalni razvoj nastavnika predstavlja proces unaprjeđivanja nastavničkih kompetencija s ciljem unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i nastave, kao i procesa učenja i postignuća učenika. To je dugotrajan integrativni proces tokom kojeg se, kroz učenje, praktični rad i istraživačku aktivnost, razvijaju i unaprjeđuju kompetencije pojedinca. Kroz ovaj proces, nastavnik postaje praktičar koji promišlja, te u skladu sa svojim potrebama i potrebama odgojno-obrazovne zajednice, postavlja ciljeve vlastitog profesionalnog razvoja.

Kvalitetan profesionalni razvoj zavisi od međudjelovanja sljedećih faktora:

- Formalno iskustvo (inicijalno obrazovanje nastavnika, seminari, mentorstva, radionice, profesionalna okupljanja);
- Neformalno iskustvo (praćenje stručne literature – printane i digitalne forme);
- Samoevaluacija i istraživanje odgojno-obrazovne prakse;
- Evaluacija.

grupnih diskusija raspravljali o načinima unaprjeđenja nastavničke profesije. U istraživanju je bilo pet (5) fokus grupa koje su predstavljale pojedina predmetna područja: prirodno-matematičko područje, umjetničko područje (likovna i muzička kultura), područje razredne nastave i područje stranih jezika.

Biti uspješan u obavljanju bilo koje profesije gotovo je nemoguće bez kontinuiranog profesionalnog razvoja koji se može sagledati u kontekstu doživotnog učenja. Znači, riječ je o dugoročnom procesu tokom kojeg se kroz različite oblike (npr. samoobrazovanje, znanstveni i praktični rad, istraživačka djelatnost, razmjena s kolegama i sl) dopunjuju znanja i razvijaju vještine i sposobnosti (Beara, Okanović, 2010). Isti autori su istraživanjem utvrdili komponente spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika, a riječ je o sljedećem: ekstrinzična motivacija, svijest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svijest o važnosti usavršavanja za kvalitetu nastave, praćenje suvremenih postignuća, te samoinicijativa za usavršavanjem. Navedene komponente ukazuju da nastavnička profesija zahtijeva stalno stručno usavršavanje i da je to značajnije za nastavnike nego za pripadnike drugih profesija.

U okviru profesionalnog razvoja, nastavnik prolazi kroz sljedeće faze:

Nastavnik početnik: pripravnik i nastavnik nakon položenog stručnog (pripravničkog) ispita u prvoj godini samostalnog rada. **Nastavnik u razvoju:** nastavnik koji je položio stručni ispit i ima više od dvije godine radnog iskustva, koji unaprjeđuje svoje kompetencije u odnosu na nastavu i odgojno-obrazovni rad. **Kompetentan nastavnik:** nastavnik koji aktivno prati događanja u struci, stječe vještine i znanja i primjenjuje ih u odgojno-obrazovnoj praksi; može biti u ulozi mentora pripravniku ili član tima za profesionalni razvoj ili član tima za (samo)evaluaciju odgojno-obrazovne zajednice ili učesnik u akcijskim istraživanjima, itd. **Uzoran nastavnik:** nastavnik koji je primjer ostalim kolegama, ispunjava uvjete za nastavnika mentora, ima važnu ulogu u stručnim udruženjima i mrežama, član je tima za akcijska istraživanja u odgojno-obrazovnoj zajednici. **Nastavnik ekspert:** nastavnik koji svojim kompetencijama pridonosi razvoju i unaprjeđenju obrazovnog sistema, stječe uvjete za viša zvanja (savjetnik, viši savjetnik, istraživač u nastavi), član je istraživačkog tima na razini obrazovnog sistema.

Profesionalni razvoj nastavnika uvelike ovisi o prepoznavanju važnosti ovog segmenta razvoja odgojno-obrazovne zajednice od strane njenog menadžmenta i, u skladu s tim, podrške koja se u tom procesu pruža nastavnicima. Zato je važno govoriti o sljedećim učesnicima koji su bitni za profesionalni razvoj svakog nastavnika: *Direktor* koji promišlja o mogućnostima profesionalnog razvoja svih članova odgojno-obrazovne zajednice, znači ne samo za nastavnike, već za sve zaposlene; *Koordinator za profesionalni razvoj* promovira ideju profesionalnog razvoja, koordinira radom tima, vrši analizu potreba i utvrđuje prioritete, priprema plan profesionalnog razvoja na razini odgojno-obrazovne zajednice, pruža podršku pri izradi individualnih planova profesionalnog razvoja, prati proces profesionalnog razvoja, informira nastavnike o mogućnostima profesionalnog razvoja, surađuje s koordinatorima drugih institucija; *Tim profesionalnog*

razvoja kojega čine: koordinator za profesionalni razvoj, direktor odgojno-obrazovne zajednice, te najviše šest nastavnika (četiri nastavnika predmetne nastave i dva razredne nastave). Zadaci članova tima jesu: podržavanje rada koordinatora, učestvovanje u pripremi plana profesionalnog razvoja, pružanje podrške nastavnicima u svim segmentima profesionalnog razvoja, učestvovanje u rješavanju problema i donošenju ključnih odluka koje se tiču profesionalnog razvoja. Ovako povezani članovi tima skupa s članovima školske zajednice sudjeluju u kreiranju pozitivne i odgovarajuće školske kulture⁴ koja podržava kontinuirani razvoj škole kao institucije. Jer, razvoj škole kao institucije zavisi od promjena na individualnom planu (razvijanje putem formalnog obrazovanja i različitih vidova i formi usavršavanja nastavnika i drugih članova školske zajednice), institucionalnom planu i planu školskog sistema u cjelini (Hebib, 2013). Odgovarajuća politika obrazovanja i strategije razvoja obrazovne djelatnosti temelje se na afirmaciji odgovornosti svih članova školske zajednice za sistemskim i kontinuiranim unaprjeđivanjem kvalitete školskog rada i kvalitete nastavničke profesije.

Kompetentan nastavnik za 21. stoljeće

Društvene promjene direktno utječu na obrazovni sistem, te na brojne profesionalne uloge koje nastavnici imaju u sadašnjem odgojno-obrazovnom procesu i koje ih očekuju u budućnosti. Nove uloge naglašavaju spremnost i otvorenost ka promjenama. Naime, nastavnik gubi neke tradicionalne uloge (više nije jedini izvor znanja), prilagođava se suvremenim prilikama i prihvaća neke nove uloge⁵ (inicijator, mentor, kreator odgojno-obrazovnog procesa, itd). U svrhu toga, brojne međunarodne organizacije (OECD, CoE, ISSA, itd) su razvile okvir ključnih kompetencija⁶ koje mogu biti uvrštene u studijske programe europskih i svjetskih obrazovnih sistema. Ovdje je riječ o kreiranju referentnog okvira za razvoj individualnih kompetencija iz perspektive cjeloživotnog učenja, te ulaganje u razvoj kompetencija na individualnoj i socijalnoj razini u profesionalnom radu i u svakodnevnom životu (OECD,

⁴ Pored termina školska kultura spominju se i termini školski ambijent, klima škole, etos škole (Hebib, 2013).

Riječ je o implicitnim ili eksplicitnim shvaćanjima i vjerovanjima glavnih odgojno-obrazovnih aktera o smislu, svrsi i zadacima ustanove, kao i o njihovoj vlastitoj ulozi u njoj. Glavni akteri jesu oni koji u školi odgajaju i podučavaju, oni koji u njoj uče, kojima je povjereno njeno vođenje i nadzor, te koji su zainteresirani za njen rad (Spajić-Vrkaš, 2008).

⁵ Zanimljivo tumačenje starih i/ili novih profesionalnih uloga nastavnika predstavio je Danilović (2011) u svom radu pod nazivom „Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka“. Dostupno na: [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1\)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/1)%20Uvodni%20referati/PDF/101%20Danilovic%20-%20Nastavnik%20kao%20uzor.pdf) (23.03.2018).

⁶ Kompetencija se tumači kao individualni kapacitet koji se iskazuje u vršenju različitih zadataka, kao sposobnost pojedinca da uspješno rješava individualne i socijalne zahtjeve, kao dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i razumijevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih vještina, kao i etičkih vrijednosti (više u: Tuning, 2006, Stanković, 2010, Babić, 2007).

2007). Međunarodne i europske preporuke i studije promoviraju slijedeće ključne kompetencije u nastavničkoj profesiji:

- Poznavanje i razumijevanje znanstvenog područja;
- Pedagoško-psihološka izobrazba koja sadrži slijedeće:
 - Podučavanje u heterogenim grupama,
 - Poznavanje i upotreba informacijsko-komunikacijskih tehnologija,
 - Podučavanje transverzalnim kompetencijama, kao što su učiti kako učiti, vještina komuniciranja, inicijativnost, itd,
 - Kreiranje sigurnog i poticajnog školskog okruženja;
- Refleksija i samorefleksija na nastavni proces, učešće u istraživanjima i u timskim projektima, inovativnost i autonomnost.

Navedeni okvir kompetencija može poslužiti obrazovnim politikama prilikom kreiranja i inoviranja studijskih programa za buduće nastavnike, ujedno i programa za stručno usavršavanje nastavnika u praksi.

Značajno je istaknuti i razliku između nastavne kompetencije i kompetencije nastavnika. Naime, nastavne kompetencije se mogu opisati kao pravila nastavnika kojim se vodi u odgojno-obrazovnom procesu, dakle direktno povezano s procesom učenja i podučavanja. Dok kompetencije nastavnika impliciraju na širi pogled nastavničke profesije, odnosno podrazumijevaju višestruku ulogu nastavnika u različitim aspektima – individualno, u školi, društvenoj zajednici, te profesionalnoj mreži (Caena, 2011).

U društvu koje se mijenja, potrebno je promišljati o kompetencijama kao fleksibilnim, generičkim i promjenjivim, kojima je moguće efikasno djelovati i prilagođavati se u različitim konceptima.

Brojne uloge nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, očekivanja i zahtjevi društvene zajednice, ukazuju na širenje obima rada i odgovornosti nastavnika, dok je njihov položaj nepromijenjen u društvu. Javno priznanje i vrednovanje rada nastavnika podiže dignitet nastavničke profesije. Uspješna socijalizacija očituje se ponosom na svoju profesiju i nastavnici snažno brane kolektivni identitet i osjećaj samopoštovanja.

Da bi poboljšali obrazovni sistem, potrebno je omogućiti da kompetentni ljudi žele biti nastavnici, da je njihovo podučavanje na visokojrazini i da svi učenici imaju pristup visokokvalitetnom podučavanju (OECD, 2005).

Politike koje imaju za cilj privući i zadržati efikasne nastavnike imaju zadatak zaposliti kompetentne ljude u profesiju, ali i osigurati podršku i poticaje kako bi se nastavnici profesionalno usavršavali i obavljali svoj posao na visokojrazini. U tom smislu, politika se sastoji iz slijedeće četiri etape:

privlačenje, usavršavanje, regrutacija i zadržavanje efikasnih učitelja (OECD, 2005). Ovakav poredak poklapa se s fazama izgradnje nastavničke karijere.

Privlačenje predstavlja prvu fazu u aktivnostima namijenjenima razvoju nastavničke profesije. Odluka o tome da li se obrazovati za nastavnika vjerojatno će umnogome ovisiti o postojećoj ponudi programa za obrazovanje nastavnika ili dostupnosti određenih poticaja kao što su stipendije (OECD, 2005). Svakako da privlačenje kandidata za upis na nastavničke studije ovisi i o „atraktivnosti“ nastavničke profesije (Pastuović, 2012), jer što je veća privlačnost zanimanja to je više kvalitetnih kandidata koji žele biti dijelom nastavničke profesije.

Konkurentnost nastavničke profesije u odnosu na druga zanimanja bit će jedan od uvjeta prilikom privlačenja talentiranih ljudi za ovu profesiju. Često školske zajednice i društvo privlače kandidate za nastavnike povećanjem financijskih prihoda prilikom školovanja i uspostavljanja radnog odnosa. O tome govori istraživanje OECD-a provedeno početkom 21. stoljeća. Podaci govore da društvo izdvaja određena sredstva za studente–buduće nastavnike, kao što je bio slučaj u Engleskoj⁷ i Velsu (OECD, 2005). Drugi način privlačenja kandidata jest povećanje plaća za nastavnike koji rade u udaljenim i ruralnim sredinama (primjeri SAD, Francuske, Mađarske, Australije), kao i za studente-buduće nastavnike⁸ s ciljem stjecanja radnog iskustva u ruralnim zajednicama. Česte su situacije da nastavnici - pripravnici nakon određenih godina iskustva napuštaju tzv. problematične škole i traže posao nastavnika u urbanim sredinama. U Engleskoj se realizira plan „Stipendija za obuku“ (OECD, 2005:74) koji obuhvaća postdiplomce početnog obrazovanja nastavnika. Polaznici ovog plana primaju stipendiju za obuku i ne plaćaju školarinu. Još jedan poticaj za privlačenje nastavnika u Engleskoj ostvaruje se kroz plan „Zlatni pozdrav“ ili „Golden Hello“ (OECD, 2005:75). Ovaj program okuplja uspješne pripravnike koji su kvalitetno prošli jednogodišnju praksu u predmetnoj nastavi. Tim kandidatima program osigurava dodatna novčana sredstva ukoliko odluče ostati barem još jednu godinu u nastavi. Upis na obrazovne studije predstavlja još jedno mjerilo privlačnosti zvanja učitelj. Takav slučaj je u Irskoj, gdje se kandidati za upis nalaze među 25% najboljih učenika na završenim školskim testovima, a preko 90% studenata upisanih na postdiplomske studije za učitelje u srednjim školama imaju napredne

⁷ U OECD-ovom izvještaju „Nastavnici su bitni“ (2005) spomenut je program Prvo podučavanje (Teach First) koji je uveden 2003. godine u Engleskoj koji predstavlja dvogodišnji program obuke kroz zaposlenje za veoma uspješne diplomce. Program nudi intenzivnu obuku za nastavnike tokom ljeta, nakon diplomiranja, i podršku i obučavanje tokom prve godine podučavanja, nakon čega se stječu nastavničke kvalifikacije.

⁸ Isti dokument izdvaja iskustvo studenata II, III i IV godine studija za nastavnike u Novom Južnom Velsu koji posjećuju i gostuju u školama tri dana u sedmici. U ovom programu učestvovalo je 400 studenata, a od toliko njih, 18 diplomaca je prihvatilo posao u školama „Iza linije“ (OECD, 2005).

fakultetske diplome (OECD, 2005). U Finskoj je iznimno konkurentno postati nastavnik. Tek svaki deseti kandidat uspije upisati nastavničke programe (Sahlberg, 2012). Budući studenti nastavnčkih studija, pored dobrog uspjeha iz prethodnog školovanja i položene stroge mature, moraju imati visoka postignuća, pozitivne osobine, izvanredne komunikacijske vještine, te predanost nastavničkom radu.

Ostali faktori privlačnosti nastavničke profesije su: motivacija za nastavničko zvanje, zarada, fleksibilnost posla, sigurnost zapošljavanja, društveni ugled nastavnika, kao i struktura inicijalnog obrazovanja nastavnika (OECD, 2005). Godine 2000. provedeno je istraživanje u Francuskoj koje je izdvojilo tri glavna razloga nastavnika - početnika i iskusnih nastavnika za uključanjem u nastavničku profesiju. To su: „želja za podučavanjem“, „želja rada s djecom“ i „vršenje obrazovne uloge“. Pored ovih, spominje se i „samostalnost na poslu“, „poštivanje učiteljskog zvanja“, „slobodno vrijeme i odmori“, dok se na posljednjem mjestu nalazi „plaća“ kao razlog za uključivanje u odgojno-obrazovni proces (OECD, 2005).

U zadnje vrijeme društveno viđenje nastavnika i podučavanja palo je na društvenoj ljestvici i time je otežana privlačnost profesiji. Većina nacionalnih izvještaja koje je objavio OECD (2005) ističe nastavničku profesiju i podučavanje zahtjevnim i teškim poslom. Čini se da nastavnici osjećaju da njihov posao ima niži status, nego što to pokazuju istraživanja. U prilog tome govore austrijski podaci iz kojih se može uočiti da 2/3 nastavnika nisu zadovoljne svojom profesijom i da je to glavni izvor njihova nezadovoljstva poslom (OECD, 2005). Istraživanje koje je provedeno u Hrvatskoj tokom 2015.godine, također govori o nezadovoljstvu nastavnika ugledom nastavničke profesije u društvu i javnosti (Pernjek, Matić, 2016). Usto, čak 50% nastavnika procjenjuje društveni ugled svoje profesije osrednjim, a niskim i vrlo niskim čak 36% (Radeka, 2007:287). Nastavnici osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo⁹ često su tokom diskusija spominjali slab društveni ugled nastavničke profesije.

Ovi podaci kazuju da treba poboljšati sliku nastavnika o njima samima. Čak i davne 1966. godine, UNESCO¹⁰ i ILO¹¹ su diskutirali o statusu i značaju nastavničke profesije, te ukazali da status nastavničke profesije zavisi od ugleda koji ima u društvenoj zajednici, poštivanja nastavničkih kompetencija i podučavanja, te od naknada i dobrobiti koje nastavnici dobivaju od škola ili drugih institucija (Guerriero, 2017).

⁹ Ranije spomenuto istraživanje u okviru naučno-istraživačkog projekta.

¹⁰ United National Education, Scientific and Cultural Organization.

¹¹ International Labour Organization.

S namjerom poboljšanja ugleda nastavničke profesije, austrijske obrazovne vlasti izdaju detaljne obavijesti o radu škola i „pričama o uspjehu“, te informiraju širu javnost i odaju javna priznanja izuzetnim školama i nastavnicima putem projekta „Obrazovni Oskar“ (OECD, 2005). U istom pravcu, Finska i njen prosvjetni sindikat je 2002. godine pokrenuo projekt „Finskoj su potrebni nastavnici“ s ciljem prenošenja što realnije i pozitivnije slike podučavanja (OECD, 2005). Od 2002. godine, Čile je uveo „Nagradu za pedagošku izuzetnost“ (AEP, Asignation de Excelencia Pedagogica) čiji je cilj prepoznati i nagraditi nastavnike s izuzetnim znanjem i predavačkim vještinama (OECD, 2005).

Na sličan način nevladina organizacija COI Step by Step u Bosni i Hercegovini¹² promovira inovativne nastavnike i gradi *zajednicu inovativnih nastavnika/ca*. COI Step by Step želi prepoznati, nagraditi i promovirati one nastavnike koji daju nemjerljiv doprinos razvoju odgoja i obrazovanja, predane i posvećene profesionalce koji svaki dan u školi pretvaraju u čarobnu avanturu učenja i otkrivanja.

Još jedan način poboljšanja ugleda i statusa nastavnika jesu promotivni programi usmjereni ka „netradicionalnim“ kandidatima za nastavnike, kao što su pojedinci iz drugih zanimanja u srednjim životnim godinama koji žele promjenu u karijeri. Tu su i programi usmjereni ka grupama koje su nedovoljno prisutne u nastavničkoj profesiji, a to su muškarci i pripadnici manjinskih skupina. Na ove načine podsjećaju se nastavnici i drugi pojedinci koje se želi privući u nastavničko zvanje, da je podučavanje zahtjevan posao i da treba zauzimati najznačajnije mjesto u društvenoj zajednici i državi uopće.

Inicijalno obrazovanje, kao i načini profesionalnog usavršavanja omogućavaju drugu fazu razvoja nastavničke profesije, a to je faza *usavršavanja*.

Selekcija i raspoređivanje nastavnika predstavlja etape treće faze, faze *regrutacije*. Obrazovna politika bi trebala osigurati zapošljavanje najboljih kandidata u nastavničkom pozivu. Pored izbora najboljih kandidata, neophodno je da svaka odgojno-obrazovna institucija uposli kvalitetne nastavnike koji su joj potrebni, te da nastavnički poziv bude atraktivna profesija.

Zapošljavanje nastavnika najčešće zavisi od vladine politike i uobičajene prakse u odgojno-obrazovnim institucijama.

¹² Na digitalnoj platformi (<http://www.coi-stepbystep.ba/>) Organizacije moguće je vidjeti više informacija o inicijativi „Nastavnici su važni“ i afirmaciji nastavničke profesije.

U zemljama OECD¹³-a postoje dva modela zapošljavanja koji su bazirani na: karijeri i na poziciji (OECD, 2005:205). Zapošljavanje zasnovano na *karijeri* očekuje od nastavnika - pripravnika da u poslu ostanu čitav svoj radni vijek. Takvi kandidati se, po završetku školovanja, zapošljavaju na jednom mjestu i u toku karijere unaprjeđuju svoju poziciju na osnovu ocjena koje se vezuju za istog kandidata. Ukoliko se kandidati zapošljavaju prema modelu *pozicije*, onda je fokus na izboru najboljeg kandidata za poziciju nastavnika. Rekrutiranje se odvija na osnovu određenih kvalifikacija (kompetencija važnih za određenu poziciju). Za razliku od sistema zasnovanog na karijeri, sistem zasnovan na poziciji omogućava zapošljavanje kandidata u širem spektru godišta, kao i kretanja iz jedne profesije u drugu. Napredovanje u karijeri zavisi od nadmetanja za upražnjena mjesta višom razinom odgovornosti, a ne na osnovu ocjena vezanih za pojedinca. Zato se glavni motiv za profesionalni razvoj pojedinca nalazi u njemu samom, a u sistemu karijere napredak u profesiji gaji se kroz samu strukturu. Nijedna zemlja nema zastupljen samo jedan od ova dva navedena sistema regrutiranja kandidata.

Politike privlačenja, razvijanja, regrutiranja nastavnika trebaju biti podržane strategijama koje osiguravaju da nastavnici rade u okolini koja pomaže uspjehu i da uspješni nastavnici žele nastaviti podučavati. Fazu *zadržavanja* moguće je opisati uz pomoć nekoliko faktora zadržavanja efikasnih nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu.

Prvi faktor jest izvor zadovoljstva poslom. Riječ je o općem afektivnom odnosu pojedinca prema svome poslu i prema cjelokupnoj radnoj situaciji (Žužić, Miljković Krečar, 2013). Zadovoljstvo se izražava kroz identifikaciju motiva koji opisuju privrženost profesiji, a to su: rad s djecom, interes za sadržaj podučavanja, fleksibilnost radnog vremena, kompatibilnost s privatnim životom, i slično (OECD, 2005).

Postoji veći broj dokaza da je nastavnička plaća u odnosu na druge profesije važan nositelj utjecaja na odluke koje se tiču karijere – da li se zaposliti obrazovanju i ostati u njemu (OECD, 2005). Što su bolje prilike za zapošljavanje izvan obrazovanja i što su drugdje bolja primanja, to ukazuje da će kvalitetni nastavnici kraće ostati u nastavničkoj profesiji. Pastuović (2012) ističe da je nastavnička profesija najčešće potplaćena za oko 20% u odnosu na zaposlenike istih kvalifikacija u drugim profesijama.

Treći faktor jesu društvena priznanja i nagrade, a pod tim se podrazumijevaju bonusi, beneficije na godišnji odmor, novčana pomoć za edukacijske

¹³ Zemlje članice OECD-a su: Australija, Austrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Francuska, Grčka, Holandija, Irska, Island, Italija, Japan, Kanada, Koreja, Luksemburg, Mađarska, Meksiko, Njemačka, Norveška, Novi Zeland, Poljska, Portugal, SAD, Slovačka, Španija, Švajcarska, Švedska, Turska, Velika Britanija.

programe, odsustvo radi stručnog usavršavanja, kao i mirovinske beneficije (OECD, 2005).

Kao četvrti faktor spominje se evaluacija rada nastavnika. U većini zemalja redovna evaluacija nastavnika koristi se za identifikaciju prioriteta za profesionalno usavršavanje. Pored toga, evaluacija se koristi i za provjeru nastavničkih kompetencija u radu, pa i u situacijama u kojima su se druge kolege ili drugi suradnici žalili na rad nastavnika. Prema OECD-ovim istraživanjima u brojnim zemljama je ukazano na nedostatak povratne informacije o radu nastavnika što dovodi do povećanja osjećaja profesionalne izolacije i jačanja osjećaja da njihov rad nije cijenjen.

Evaluaciju najčešće obavlja odbor koji čine direktor i drugo osoblje koje nije dio škole. Kriteriji evaluacije jesu predmet i pedagoško znanje nastavnika, procjene nastavničkog rada, razine stručnog usavršavanja, procjene znanja učenika, dok u tipične metode evaluacije spadaju opservacija, razgovori, dokumentacija koju priprema sam nastavnik (OECD, 2005). Također, evaluacija može obuhvatiti i sljedeće instrumente:

- a) Portfolio koji uključuje video snimku nastave u učionici;
- b) Napisanu samoevaluaciju nastavnika;
- c) Izvještaj o radu nastavnika od strane direktora i iskusnijih članova osoblja.

Cilj obrazovnih politika trebao bi biti zadržavanje uspješnih nastavnika u odgojno-obrazovnom radu. To znači, ne samo da svi nastavnici imaju priliku, podršku i poticaj da nastave sa svojim profesionalnim usavršavanjem, već i da neuspješni nastavnici ne trebaju ostati u odgojno-obrazovnoj praksi, ukoliko nisu spremni truditi se za svoj napredak.

„Ako se želi pozitivno djelovati na motivaciju nastavnika, a time i na razvoj suvremene škole, mora se poboljšati kvaliteta nastavničkog inicijalnog obrazovanja i usavršavanja uz istodobno usklađivanje njihova međudjelovanja, povećati zadovoljstvo nastavnika poslom, tj. poboljšati njihov životni standard (kroz bolje razrađen sustav financiranja i nagrađivanja), izgrađivati društveni ugled nastavničkog zanimanja, poboljšati uvjete kojima nastavnici rade uz napuštanje naslijeđenog egalitarizma, tj. neselektivnog pristupa među nastavnicima (bolje definiranim kriterijima napredovanja) uz sustavni rad na razvijanju njihovih nastavničkih kvalifikacija i kompetencija“ (Radeka, 2007:288).

Neophodno je da svi nastavnici doživljavaju reformske procese kao „svoje i vlastite“, jer u suprotnom neće biti uspješno implementirane izmjene i uvedene inovacije u odgojno-obrazovnom radu. Aktivnije učešće nastavnika u kreiranju obrazovne politike i djelovanje na napredak nastavničke profesije,

ukazuje na imperativ današnjice, a to je potreba za društvom znanja. Time bi nastavnici održavali kvalitetu svog rada i insistirali na kontinuiranim profesionalnim napredovanjima, a sve u svjetlu profesionalnih standarda i napredovanja učenika u skladu s njihovim mogućnostima.

Zaključak

Nastavnička profesija podrazumijeva osjećaj za opću i osobnu odgovornost za obrazovanje učenika. Riječ je o profesiji koja mora uvažavati akademske slobode prilikom obavljanja svojih dužnosti. Kao ključno posredničko zanimanje u društvu, nastavnička profesija treba ići u korak s promjenama i preokretima. Međutim, nastavnicima su potrebne vještine, znanja i usavršavanje kako bi se izborili s velikim brojem promjena i izazova koji nadolaze.

Obrazovanje nastavnika i stjecanje ključnih kompetencija, predstavlja proces koji zahtijeva brojne pretpostavke i odredbe podizanja kvalitete i usklađivanja sa suvremenim društvenim trendovima, kao i europskim i svjetskim standardima. Uočavanje prepreka za kvalitetno obrazovanje i stjecanje ključnih kompetencija kod studenata-budućih nastavnika omogućit će plansko i sistemsko uklanjanje teškoća. Jedan od važnijih uvjeta učinkovitosti svakog odgojno-obrazovnog sistema jest kvaliteta nastavnika. Obrazovanje nastavnika je bitan element kvalitete rada nastavnika u svakom školskom sistemu. Važno je promišljati i omogućiti nove prilike za kvalitetnijim procesima usavršavanja nastavnika i pružiti nove prilike za stjecanje novih ključnih kompetencija kojima se može provesti uspješnija prilagodba društvenim promjenama. Uloga profesionalnog razvoja nastavnika je značajna, jer omogućava kontinuirano praćenje zbivanja u odgojno-obrazovnom procesu, reflektirajući te promjene u mikropedagoškom procesu školske zajednice. Pomjerenje ka novijim i suvremenijim stilovima u izobrazbi nastavnika treba biti u skladu s društvenim, ekonomskim i kulturnim kontekstom društva u kojem živimo. Kvalitetan sistem povezivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika sa stručnim usavršavanjem nužno djeluje na jačanje kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika, kao i na jačanje kompetencija za cjeloživotno učenje.

Literatura

- Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: *Zbornik radova „Kompetencije i kompetentnost učitelja“*. Osijek.
- Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti? U: *Andragoške studije: Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja*

- odraslih. Br. 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu.
- Caena, F. (2011). *Literate review Teacher's core competences: requirements and development*. European Commission. Dostupno: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (09.11.2016).
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja. Dostupno: <http://www.sao.org.rs/documents/2016/Didakticke%20kompetencije%20Gojkov%20-%20Stojanovic.pdf> (14.02.2018).
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu: razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- OECD. (2005). *Nastavnici su bitni: Kako privući, usavršavati i zadržavati efikasne nastavnike*. OECD. Dostupno: http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf (09.11.2011).
- Guerriero, S. (ed). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD. Dostupno: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en#page1 (31.03.2018).
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pernjek, J. i Matić, I. (2016). Zadovoljstvo poslom nastavnika njemačkog jezika u Hrvatskoj. U: *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*. Vol. 44. br. 1. Str. 4-28. Dostupno: <https://hrcak.srce.hr/file/243059> (31.03.2018).
- Popić, B. (ur). (2014). *Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Dostupno: <https://ec.europa.eu/epale/en/node/6637> (28.03.2018).
- Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. U: *Pedagogijska istraživanja*. Vol. 4. br. 2. Str: 283-289. Dostupno: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174834 (31.03.2018).
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske: Šta svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. U: *Mirisi djetinjstva: Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Makarska: Dječji vrtić 'Biokovsko zvonce'.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (ipi).
- Strugar, V. (1999). Učitelj – temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja. U: *Osnove suvremene pedagogije*. Mijatović, A. (ur). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu* (2006). Dostupno: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf. (10.04.2013).
- Živković, M. (2009). Kodeks učitelja zasnovan na Kantovom nauku dužnosti. U: *Metodički ogledi: časopis o filozofiji odgoja*. Vol. 16. No. 1. Dostupno: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=4154 (31.03.2018).
- Žužić, I. i Miljković Krečar, I. (2013). Zadovoljstvo poslom nastavnika privatnog i javnog visokog učilišta. U: *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. Vol. 154. Br. 1. Str: 119-138. Dostupno: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204664 (31.03.2018).

**PLANIRANJE,
ORGANIZACIJA I REALIZACIJA
NASTAVE NA TERCIJARNOJ
OBRAZOVNOJ RAZINI**

Doc. dr. Sandra Bjelan-Guska

Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju
sandra.bjelan@ff.unsa.ba

Prof. dr. Lejla Kafedžić

Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju
lejla.kafedzic@ff.unsa.ba

VISOKOŠKOLSKA DIDAKTIKA: TEMELJNI POJMOVI

*„Ljudi su o svemu već razmišljali.
Teškoća je u tome da se o svemu razmisli ponovo.“
Goethe*

Tragom različitih konteksta u kojima se univerzitet kroz povijest razvijao, a u kojima se u različitim povijesnim epohama trebao realizirati nastavni proces, počinje se promišljati i o posebnoj pedagoškoj disciplini – **visokoškolskoj pedagogiji**. Bratanić i suradnici (1987) navode da je visokoškolska pedagogija pedagoška disciplina koja proučava ostvarivanje optimalnih povijesnih mogućnosti čovjeka u razdoblju od adolescencije do zrelosti u univerzitetskim ustanovama. Vukasović (1995) nudi pregled važnijih pedagoških disciplina u sustavu pedagoške znanosti, pa navodi i **visokoškolsku pedagogiju** kao disciplinu koja proučava odgoj i obrazovanje u visokoškolskim institucijama. Također, ističe i da je to veoma mlada pedagoška disciplina ali da posebnost i specifičnost visokoškolske problematike zahtijeva njeno izdvajanje i razvijanje kao samostalne znanstvene discipline, dok Pastuović (1999) visoko obrazovanje navodi kao područje istraživanja unutar edukologije. Kako je realizacija nastavnog procesa osnovna univerzitetska djelatnost, tako o nastavi nije moguće govoriti izvan didaktičkih spoznaja koje definiraju i determiniraju nastavni proces. Milijević (2005) navodi da su didaktiku na našim prostorima posebno afirmirali Prodanović, Ničković, Poljak, Filipović, Čanović, Lekić i Schmidt, te da je didaktika u njihovo vrijeme čak počela razvijati svoje modalitete kao što su eksperimentalna i **visokoškolska didaktika**. Visokoškolska didaktika je relativno mlada pedagoška disciplina, koja se na prostorima bivše Jugoslavije počinje intenzivnije razvijati šezdesetih godina prošlog stoljeća. Katedre i instituti za visokoškolsku didaktiku počinju se osnivati u nekim europskim zemljama, a proizlaze iz različitih tečajeva i programa koji se organiziraju za univerzitetske nastavnike.

Didaktika se definira kao znanost o općim zakonitostima nastave, kao teorija odgojno-obrazovnog procesa, kao i teorija i praksa učenja i podučavanja kao sveobuhvatna znanost o učenju i podučavanju, sustav promišljanja o vještini podučavanja, refleksija, skup ideja i načina realizacije procesa učenja i podučavanja... Kako su učenje i poduka najjednostavnije pedagoške kategorije (Slatina, 1998), na osnovu analize postojećih rasprava, Muminović (2013) zaključuje da predmet didaktike jesu zakonitosti učenja i podučavanja u nastavi i izvannastavnim aktivnostima. Autor smatra da i ovo određenje pati od uopćenosti, ali zasigurno zahvaća bitne odgojno-obrazovne aspekte. Na temelju svega rečenog, možemo izvesti zaključak da je didaktika sveobuhvatna znanstvena disciplina o učenju i podučavanju, sustav promišljanja o vještini podučavanja, refleksija, skup ideja i načina realizacije procesa učenja i podučavanja. Didaktika pokušava odgovoriti na pitanja tko, što, kada, s kim, gdje, kako, čime, zašto i s kojom namjerom/ciljem treba učiti, a najvažniji i

najorganiziraniji oblik institucionalnog podučavanja i učenja jest **nastava**. I nju se različito definira u didaktičkoj literaturi, a ta različitost upravo govori o prirodi nastave kao pedagoško-andragoškog fenomena.

AUTOR	ODREĐENJE NASTAVE
Vilotijević	Nastava je odgojno-obrazovni proces zasnovan na društveno određenim ciljevima i zadacima koji se ostvaruju na didaktički oblikovanim sadržajima, kroz raznovrsne oblike i pomoću različitih sredstava.
Jelavić	Nastava je vid, odnosno pojavni oblik organiziranog učenja u okviru neke ustanove, kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njihovih učesnika.
Prodanović	Nastava je poseban didaktički organizirani simultani odgojno-obrazovni rad koji se ostvaruje u posebnim institucijama (školama i drugim ustanovama za institucionalni odgoj i obrazovanje) u kojemu obavezno aktivno učestvuju nastavnik i učenici.
Filipović	Nastava je kontinuiran odgojno-obrazovni rad polaznika i voditelja zasnovan na društveno verificiranim ciljevima i zadacima, didaktički prilagođenim sadržajima, sredstvima, organizacijskim oblicima i prostorno-radnim uvjetima.
Muminović	Nastava je manje ili više ciljno, plansko, organizirano odgojno-obrazovno djelovanje, učenje i podučavanje pojedinca, bez obzira na mjesto i forme odvijanja, ali koje ima pozitivno odgojno-obrazovno djelovanje na razvoj individue.

Nastava je još i institucionalna i intencionalna prilika za susret i rast, a nastava u univerzitetskim prostorima jest susretanje između nastavnika/suradnika i studenta, susretanje iskustva i tradicije, znanja i vrijednosti. Nastava je uvijek proces, odgojno-obrazovna aktivnost i društveno-povijesno je uvjetovana. Obzirom na to kako se priprema, realizira i evaluira, uvijek u njoj postoje dvije moguće tendencije: pozitivne tendencije (informira; razvija sposobnosti,

interesiranja, motivaciju, navike, slobodu, umijeća; potiče individualnost; socijalizira; sistematizira znanje,...) i negativne tendencije (inhibira; frustrira; zastrašuje; sputava; dezorganizira; formalizira; šablonizira; materijalizira,...)

Planiranje i pripremanje za nastavni rad su najvažnije, ali i najkompleksnije **etape nastavnog procesa**. Neophodnost planiranja i pripremanja proizlazi iz intencionalnog karaktera nastavnog procesa. Intencija se, prije svega, odnosi na svrhovito, namjerno i plansko djelovanje s ciljem postizanja definiranih ciljeva podučavanja i ishoda učenja. Student, nastavnik i nastavni sadržaj su bitni i neizostavni konstituenti nastavnog-znanstveno procesa u viskoškolskim prostorima, ali im se dodaju i drugi faktori. Polifaktoričnost znanstveno-nastavnog rada je bitno, trajno i univerzalno svojstvo univerzitetske nastave, navode Filipović i suradnici (1982), a zakonitosti ove aktivnosti se zasnivaju upravo na međufaktorskoj povezanosti i uvjetovanosti. Suvremeni pristup u određenju strukture nastavnog procesa obuhvatio je veći broj faktora anticipirajući njihovo međudjelovanje kao važnu pretpostavku uspješnom nastavnom procesu. Osim već spomenutih činitelja nastavnog procesa, značajni su i još neki, kao što su: prethodno školovanje i postignuće u obrazovanju i odgoju, stanje razvijenosti znanosti koje se izučavaju, stručno-znanstveno i pedagoško iskustvo nastavnika/suradnika, stvaralački nemir i težnja ka usavršavanju svojih znanstveno-stručnih, društveno-ideoloških, moralno-vrijednosnih, psiholoških i didaktičko-metodičkih saznanja i sposobnosti nastavnika/suradnika, visoka razina moralnosti u domenu vrjednovanja i ponašanja u nastavi i društvenom životu, te emocionalna zrelost i stabilnost. Na isti način kao što govorimo o elementima skrivenog kurikulumu, tako možemo reći da većina navedenih faktora pripada skrivenim strukturalnim elementima nastave. Ova skrivenost se očituje u tome da svi elementi nisu eksplicitno prikazani i vidljivi u strukturama koje čine faktori nastavnog procesa (didaktički trokut, četverokut, šestokut,...) ali implicitno utječu na odnose među konstituentima i kvalitetu samog nastavnog procesa.

Osim strukturalnih elemenata nastavnog procesa, faze ili etape nastavnog rada, također, odražavaju karakter nastave. Najčešće navođene etape nastavnog procesa u literaturi su: planiranje i pripremanje, programiranje, organizacija, realizacija i valorizacija/evaluacija. U suštini, razlike između tradicionalno i suvremeno promatranih faza nastavnog procesa ne postoje. Ono što je češće naglašavano u suvremenoj nastavi jest cikličnost i međuvjetovanost svake od etapa. Naime, one nisu hijerarhijski posložene niti u smislu važnosti niti u smislu koraćanja kroz iste. Na primjer, evaluacija je uvijek posljednja faza određenog nastavnog ciklusa ali u isto vrijeme početna faza u procesu novog planiranja. Također, mikroevaluacije se mogu realizirati kontinuirano u toku procesa kako bi se na vrijeme donosile odluke ili mijenjali

koraci u realizaciji narednih nastavnih aktivnosti. Planiranje¹⁴ i pripremanje za nastavni rad su najvažnije, ali i najkompleksnije etape nastavnog procesa. Godišnje, semestralno i tjedno pripremanje za nastavni rad na visokoškolskoj instituciji temelji se na Nastavnom planu i programu, silabusu i izvedbenom programu rada. Trajno pripremanje za nastavni rad odnosi se na proces kontinuirane izobrazbe nastavnika (Pastuović, 1997). Detaljno i trajno pripremanje za nastavu je jako važno za kvalitetnu realizaciju nastavnog procesa, posebno za suvremeni i netradicionalni pristup nastavi kojem se sve više teži, navode Halusek i Špoljarić (2014). Iako, možda, formalno ne postoji, stvarno pripremanje za realizaciju nastave na visokoškolskim institucijama je neophodno iz najmanje dva razloga: zbog potrebe aktualizacije nastavnih tema i praćenja znanstvenih istraživanja u znanstvenoj disciplini koju se podučava. Ovakav pristup procesima planiranja i pripremanja proizlazi iz konstruktivističkog i razvojnog karaktera nastave u kojoj je važno da je nastavnik pripremljen na različite nepredvidive situacije koje se u nastavnom procesu mogu dogoditi.

Pripremanje za nastavu mora biti vidljivo: elementi silabusa

Za formalno pripremanje na univerzitetu ne postoje propisani obrasci za nastavnu pripremu. Pisane pripreme za realizaciju nastave na fakultetu nisu nužno zahtijevane, pa je pitanje da li se i kako nastavnici pripremaju. Rasteri za planiranje sata koji se uvježbavanju tijekom studija se napuštaju i uglavnom zamjenjuju osobnim tehnikama pripreme. Ako uzmemo u obzir da svi nastavnici, s obzirom na strukturu nastavničkih/nenastavničkih studija, nisu imali didaktičko-metodičku izobrazbu na inicijalnom stupnju obrazovanja, onda nužno slijedi pretpostavka da vjerojatno nisu nikada bili podučavani o nužnosti i važnosti pripremanja za nastavu, a kamoli upoznati s nekim od modela/rastera za planiranje nastave.

Ipak, didaktičko-metodičko aranžiranje procesa učenja i podučavanja mora biti vidljivo. Jedan od prostora unutar kojeg se postiže vidljivost je **silabus**. Struka nalaže strukturalne elemente silabusa čije pažljivo planiranje postaje temeljem za postizanje optimalnih postignuća u nastavnom procesu, a neke od elemenata predviđa i Zakon o visokom obrazovanju Kantona Sarajevo. Pažljivo planiranje elemenata nastavnog procesa umjesto nas govori da nam je stalo do

¹⁴ Muminović (2013) navodi različite oblike ili vrste planiranja neposredne realizacije nastavnog procesa: planiranje nastavnog kadra, planiranje usavršavanja nastavnika, planiranje službi za nastavu, planiranje prostora, planiranje ciljeva nastave, planiranje sadržaja nastave, planiranje aktivnosti nastave, planiranje pripremanja nastave, planiranje oblika rada u nastavi, planiranje nastavnih metoda, planiranje tipova nastavnog rada, planiranje organizacije, planiranje nastave za rad s darovitim učenicima, planiranje nastave za učenike koji sporije napreduju, planiranje nastavnih sredstava i pomagala, planiranje valorizacije odgojno-obrazovnog rada, planiranje valorizacije nastavnika, te planiranje samog planiranja.

onih kojima se obraćamo, te da pristajemo biti razumljivi i transparentni kako studentima, tako i kolegama, poslodavcu, zakonodavcu itd.

Ne možemo govoriti o idealnoj formi i strukturi silabusa, ali možemo o minimumu zajedničkih elemenata. Zajedničke elemente silabusa možemo podijeliti na *opće* i *specifične*. Opći elementi/podaci, kao što su: naziv fakulteta/organizacijske jedinice, odsjek, naziv predmeta, šifra/kod predmeta i broj ECTS, ciklus studija, godina studija i semestar, status predmeta (obavezni ili izborni) i preduvjeti za upis predmeta apstrahiraju se iz Nastavnog plana. Specifičnim elementima silabusa preciziraju se tjedni i semestralni kontakt sati prema oblicima susretanja sa studentima, kao što su predavanja, seminar i vježbe. Cilj i sadržaji programa su definirani Nastavnim planom i programom, dok se očekivani ishodi učenja trebaju precizno i adekvatno formulirati. Izvedbenim programom definiraju se nastavne jedinice i pozicioniraju unutar zakonom definiranog vremenskog okvira trajanja semestra. Način izvođenja nastave (oblici i metode nastavnog rada) je specifični element silabusa koji odgovara na pitanje *kako ćemo* nakon što smo ishodima učenja i sadržajima odgovorili na pitanje *što ćemo*. Oblici i metode nastavnog rada daju organizacijsku didaktičko-metodičku strukturu unutar koje se realiziraju različite nastavne aktivnosti uz uvažavanje specifičnosti skupine kojoj se obraćamo kako bismo ostvarili definirane ciljeve podučavanja i ishode učenja. Obaveze studenata posebno definiramo silabusom, navodeći upute za njihovu izradu i vremenske odrednice unutar kojih očekujemo realizaciju pojedinih aktivnosti/obaveza. Elementi praćenja i načini ocjenjivanja studenata planiraju se onda kada i očekivani ishodi učenja i načini njihova postizanja (nastavne metode, oblici,...) budući da uvjetuju jedni druge. Skala ocjenjivanja je zakonom regulirana i u silabusu mora biti istaknuta. Literatura se u silabusu studentima daje kao obavezna i dodatna, imajući na umu predviđeno ukupno opterećenje studenata koje je, između ostalog, precizirano i brojem ECTS bodova. Na kraju silabusa studentima se daju informacije o predmetnom nastavniku/suradniku, njihovi kontakt podaci i informacije o konsultacijama, te napomene ukoliko su potrebne.

U nastavku navodimo mogući izgled obrasca s prijedlogom minimuma zajedničkih elemenata.

SILABUS

Naziv organizacijske jedinice					
Odsjek					
Naziv kolegija/ nastavnog predmeta					
Šifra/kod		Status (obavezni ili izborni)		ECTS	
Ciklus studija		Semestar		Ak. godina	
Preduvjet za upis kolegija/nastavnog predmeta					
Jezik izvođenja nastave					
Nastavnik	Ime i prezime				
	Kontakt podaci	Kabinet: Email: Telefon:	Termin konsultacija		
Suradnik	Ime i prezime				
	Kontakt podaci	Kabinet: Email: Telefon:	Termin konsultacija		
Tjedni broj kontakt sati	predavanja: seminar: vježbe:				
Kratak opis kolegija/ nastavnog predmeta					
Cilj kolegija/ nastavnog predmeta					
Ishodi učenja					

Sadržaj kolegija/nastavnog predmeta	
Tjedan	Nastavna jedinica
Datum	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	Polusemestralna provjera znanja studenata
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	Priprema za ispit (u ovom tjednu nema nastave)
17.	
18.	Završni ispit za studente I. i II. ciklusa

Način izvođenja nastave (oblici i metode)																													
<p>Obaveze studenata i elementi praćenja rada studenata u toku semestra</p> <p>(struktura izvođenja konačne ocjene i bodovanje)</p>	<p>Praćenje rada studenta se vrši dodjeljivanjem bodova za svaki oblik aktivnosti i provjere znanja u toku semestra, kao i na završnom ispitu nakon završetka semestra prema sljedećim elementima praćenja:</p> <table border="1" data-bbox="424 573 1412 1010"> <thead> <tr> <th>Red. br.</th> <th>Elementi praćenja</th> <th>Broj bodova</th> <th>Učešće u ocjeni (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">Ukupno:</td> <td>_____ bodova</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Predviđene bodove za svaki od elemenata praćenja studenti postižu na sljedeći način:</p>	Red. br.	Elementi praćenja	Broj bodova	Učešće u ocjeni (%)	1.				2.				3.				4.				5.				Ukupno:		_____ bodova	100%
Red. br.	Elementi praćenja	Broj bodova	Učešće u ocjeni (%)																										
1.																													
2.																													
3.																													
4.																													
5.																													
Ukupno:		_____ bodova	100%																										
Skala ocjenjivanja	<p>Konačan uspjeh studenata nakon svih predviđenih oblika provjere znanja, vrjednuje se i ocjenjuje sistemom ocjenjivanja kako slijedi:</p> <p>a) 10 (A) - izuzetan uspjeh bez grešaka ili s neznatnim greškama, nosi 95-100 bodova; b) 9 (B) - iznad prosjeka, s ponekom greškom, nosi 85-94 boda; c) 8 (C) - prosječan, s primjetnim greškama, nosi 75-84 boda; d) 7 (D) - općenito dobar, ali sa značajnim nedostacima, nosi 65-74 boda; e) 6 (E) - zadovoljava minimalne uvjete, nosi 55-64 boda; f) 5 (F, FX) - ne zadovoljava minimalne uvjete, manje od 55 bodova.</p>																												

Literatura	<p><i>Obavezna literatura:</i></p> <p><i>Dodatna literatura:</i></p>
Napomene	

PODUČAVATI IMAJUĆI NA UMU KRAJ: PISANJE ISHODA UČENJA

„Što polaznici budu imali jasniju sliku onoga što se od njih očekuje, i više razumiju kakva će biti njihova uloga i kakvi su kriteriji koji će se koristiti da se utvrdi jesu li uspješni ili ne, njihovo učenje će biti efikasnije.“
Diamond, 1998.

Veza između kompetencija i ishoda učenja

Temeljna definicija pojma kompetencija se odnosi na dinamičku kombinaciju elemenata koji omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanje i razumijevanje, znanje o tome kako djelovati - praktična primjena znanja, znanje o tome kako biti – vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu. One predstavljaju kombinaciju navedenih elemenata, te opisuju razinu na kojoj ih je pojedinac sposoban primijeniti (Gonzales i Wagenaar, 2008). U skladu s navedenime, kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati do najviše pretpostavljene razine. To znači da osoba ne posjeduju kompetencije u apsolutnom smislu, već samo na određenj razini koja se može smjestiti na kontinuumu razvijenosti, te unaprjeđivati vježbom i obrazovanjem (Gonzales i Wagenaar, 2008). Najjednostavnije rečeno, kompetencije se mogu svrstati u dvije široke kategorije: opće/generičke/prenosive kompetencije i stručne/područne/akademske kompetencije. Stručne/područne/akademske kompetencije čine suštinu nastavnog plana i programa u visokoškolskoj ustanovi i povezane su s onim što će osoba znati, moći, vjerovati nakon što završi određeni studij. Opće/generičke/prenosive kompetencije su skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti i omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. DeSeCo (OECD, 2005) izdvaja da ovoj vrsti kompetencija pripadaju tri kategorije: autonomno ponašanje, interaktivna upotreba jezika i tehnologije i interakcija u socijalno heterogenim grupama. Obje vrste kompetencija, stručne i opće, važne su na tržištu rada, ali se opće kompetencije, nažalost, zapostavljaju u kreiranju nastavnih planova i programa na tercijarnoj razini obrazovanja.

Kompetencije, dakle, predstavljaju skup znanja, vještina, stavova, uvjerenja, te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti koje su razvijene kod osobe, a koje je čine sposobnom da nešto uradi. To znači da osoba treba imati određenu razinu znanja o nečemu. Također, potrebno je da to znanje može primijeniti u određenoj situaciji. Zatim, da ima razvijene određene stavove i uvjerenja povezane s aktivnošću/poslom/strukom kojom se bavi. Sve ovo uključuje samostalno obavljanje određene aktivnosti/posla uz razvijenu odgovornost prema izvršavanju pretpostavljenih zadataka u skladu sa standardima i

rokovima, te odnos prema sebi i drugima. **Kompetencije su direktno povezane s ishodima.** Ishodi učenja su, ustvari, kompetencije u akciji. Ishodi učenja označavaju sve ono što se postiže učenjem, a to su kompetencije (Beljo Lučić i sur., 2009). Ishodima učenja se daju opisi onoga što student treba znati i može uraditi nakon završetka procesa učenja, odnosno jasno je koje znanje, vještine, stavove i vrijednosti student treba pokazati nakon procesa učenja. Ishodi učenja sadrže glagol koji opisuje radnju tako da se ona može opaziti i izmjeriti. Pristup podučavanju zasnovan na ishodima učenja znači fokusiranje na kompetencije koje su potrebne i studentu i društvu. Ovaj pristup se razlikuje od tradicionalnog pristupa podučavanju koji se više fokusira na sadržaj učenja nego na njegove ishode. Argumenti za primjenu ishoda učenja mogu se naći i u teoriji i u praksi. Ishodi učenja su zajednički metodološki pristup koji je usvojen kako bi unaprijedio kompetitivnost, transparentnost u visokom obrazovanju, prepoznavanje kvalifikacija i mobilnost (Dizdarević i sur., 2016), a navedeni su u državnim i međunarodnim dokumentima od značaja za proces visokoškolskog obrazovanja. Ishodi učenja se primjenjuju, prema Adam (2007), na tri razine: za šire prepoznavanje i transparentnost (na međunarodnoj razini); na razini kvalifikacijskog okvira i osiguranja kvaliteta (na državnoj razini) i na razini nastavnih jedinica/modula, studijskih programa i kvalifikacija (na lokalnoj razini određene visokoškolske institucije). Koncept ishoda učenja vodi porijeklo od obrazovanja zasnovanog na ishodima (Spady, 1988; Allan, 1996; Andrich, 2002; Adam, 2004), a ishodi učenja podrazumijevaju jasno i precizno napisanu izjavu o tome što bi student trebao znati, moći napraviti, vrjednovati, biti u stanju pokazati po završetku procesa učenja (Dragičević i Dželalija, 2016).

Suvremeni pristup u nastavi, za razliku od tradicionalnog, studenta stavlja u fokus nastavnog procesa, što omogućava odmicanje od sadržaja i pomaže definirati što bi student trebao znati učiniti, izvršiti na kraju određenog razdoblja učenja, te olakšava proces donošenja odluka o metodama, oblicima i tehnikama učenja i podučavanja, ali i načinima vrjednovanja postignuća. Studentima, s druge strane, pomaže shvatiti što se od njih očekuje i podržava proces učenja, omogućava praćenje vlastitog napretka u sadržaju, dok poslodavce i buduće studente informira o kompetencijama stečenim tokom podučavanja, povećava vidljivost i razlikovanje akademskih programa. Drugim riječima, ishodi učenja su indikatori koji pokazuju promjene u odnosu na ponašanja povezana s intencijskim učenjem (Dizdarević i sur., 2016).

Prilikom pisanja ishoda učenja, predlaže se sljedeće (prilagođeno prema: Dragičević i Dželalija, 2016):

- Ishodi učenja nisu jednaki kompetencijama, ali su put do njih.
- Ishode učenja ne pisati dugim i složenim rečenicama i potrebno je izbjegavati komparaciju (bolje, više... itd).

- Nije potrebno ishode učenja svaki put započinjati riječima, na primjer, *“Nakon učenja student će...”*, niti *“Pojedinaac će...”* ili slično. Mogu se samo jednom istaknuti zajednički za cijeli jedinični skup ishoda učenja.
- Ishodi učenja započinju aktivnim i preciznim glagolom i nastavljaju sadržajem na koji se odnosi. Važno je izbjegavati neprecizne glagole, kao što su: znati, razumjeti, naučiti, upoznati, biti svjestan (nečega). Spomenuti glagoli su neprecizni jer je sadržaj svakog od njih prilično širok i ostavlja prostor za različita tumačenja.
- Ishodi učenja sadržavaju uvjete u kojima se aktivnost ostvaruje (uvjete samostalnosti, te vremenska i prostorna ograničenja izvođenja navedenih aktivnosti, kao i pripadajuću odgovornost).
- U pravilu, dobro je koristiti jedan glagol za jedan ishod učenja, osim u situacijama u kojima se namjerno želi istaknuti spektar složenosti konkretnih ishoda učenja.
- Ishod učenja koji uključuje glagole iz više razine složenosti podrazumijeva ishode učenja odgovarajućih glagola niže razine složenosti, koji se, naravno, odnose na isti sadržaj.
- Iskaz ishoda učenja mora biti jasan i jednostavan studentu, a ne samo stručnjacima.
- Ishod učenja mora biti konkretan, mjerljiv, ostvariv, realan i vremenski ograničen.
- Skup ishoda učenja za jednu nastavnu jedinicu bi trebao sadržavati tri do pet ishoda, a za jedan kolegij do deset ishoda učenja. Preko deset ishoda učenja, ističe se u literaturi, pokazuje pretjeranu ambiciju nastavnika i nije realno ostvarivo. Naravno, broj ishoda učenja ovisit će o veličini (obima) predmeta (tečaja, modula ili studijskog programa) i vremena koje je predviđeno za nastavu i učenje.
- Važno je uključiti sva tri domena (kognitivni, afektivni i psihomotorni) u ishode. Nastava u kojoj se vodi računa samo o kognitivnom domenu nije dovoljno usuglašena sa suvremenim teorijama i praksom. Naravno, zastupljenost ishoda za pojedine domene ovisit će od oblasti (struke) za koju se studenti pripremaju.
- S obzirom na to da je broj ishoda ograničen, u univerzitetnoj nastavi je važno uključiti više ishoda iz viših taksonomskih razina, a smanjiti broj ishoda za niže razine.
- Kod pisanja ishoda učenja preporučeno je koristiti Bloomovu taksonomiju. Međutim, treba izbjegavati formalno primjenjivanje aktivnih glagola bez promišljanja o kontekstu i sadržaju samog ishoda učenja.
- Ishodi učenja kolegija trebaju biti usklađeni s ciljevima, a sadržaj s ishodima učenja.
- Ishodi učenja jednog kolegija trebaju biti u suglasju s ishodima cijelog studijskog programa.

- Pojedinačni skupovi ishoda učenja trebaju biti povezani s kompetencijama za koje se očekuje da će ih pojedinac imati nakon stjecanja odgovarajuće kvalifikacije.

Ishode učenja formulira nastavnik, a odnose se na studenta.

Veza između ciljeva podučavanja i ishoda učenja

U kreiranju silabusa i nastavnog plana i programa na visokoškolskoj nastavi, ciljevi su njihov sastavni i neizostavni dio. Ciljevi opisuju ono što nastavnik planira predstaviti i podučiti studenta tokom nastave i odnose se na ono što nastavnik želi postići podučavanjem. Ciljevi su polazišta nastavnog procesa. U nastavnoj praksi često dolazi do poistovjećivanja ciljeva i ishoda učenja. Među ciljevima i ishodima učenja postoji povezanost u smislu da su ciljevi intencije, ishodi, ostvareni rezultati. Uloga ciljeva je u planiranju i razvoju kurikulumu, a ishodi omogućavaju praćenje, mjerenje i vrednovanje rezultata nastave shvaćenih kao postignuća studenata. U formuliranju ciljeva obično se koriste glagolske imenice (npr. osposobljavanje, pripremanje, usmjeravanje...), a **ključne riječi za definiranje ishoda učenja su aktivni glagoli**. Prema tome, cilj pokazuje namjeru nastavnika u nastavi (što misli da je potrebno podučiti studenta), a ishod učenja pokazuje rezultat (što je student usvojio/naučio tokom aktivnosti realiziranih u okviru kolegija). Postoji više načina postavljanja ciljeva nastave. Klarin (prema Vilotijević, 2000) navodi četiri načina postavljanja nastavnih ciljeva: a) utvrđivanje ciljeva putem sadržaja nastave – jasno se i precizno definiraju obavezni nastavni sadržaji; b) definiranje ciljeva putem aktivnosti nastavnika – opisano je što nastavnik radi, ali nije jasno kakvi se rezultati očekuju od tih djelatnosti; c) utvrđivanje ciljeva preko razvoja onoga tko uči i d) utvrđivanje ciljeva putem aktivnosti studenata, iako nije jasno što će biti rezultat tih aktivnosti shvaćen kao studentsko postignuće.

Dakle, cilj podučavanja na razini kolegija opisuje što se namjerava postići podučavanjem studenta, npr. razumijevanje nečega, stjecanje znanja ili svijesti o nekoj temi. Upućuje na sadržaje ili vještine koje student treba svladati iz perspektive nastavnika i pokazuje što nastavnik namjerava obuhvatiti kolegijem. S druge strane, ishodi učenja, uz navedene ciljeve podučavanja, precizno naglašavaju ono što će student znati, moći uraditi, vrjednovati nakon jedne nastavne jedinice/položenog ispita/završenog studija.

Zašto su važni ishodi učenja?

Zahtjev za jasnom i eksplicitnom formulacijom ishoda učenja dio je šireg konteksta u kome se fokus obrazovanja pomjera od nastave, nastavnika i onoga čemu oni žele podučiti studente, ka studentima, odnosno onome što

oni mogu raditi kao rezultat učenja u toku nastavnog procesa. Sama nastava i učenje prilagođeni su postizanju prethodno definiranih rezultata učenja, koji se mogu provjeriti na transparentan način.

Jasno definirani ishodi učenja omogućavaju da:

- univerziteti ispune svoju društvenu ulogu i odgovore zajednici na pitanje koji su rezultati njihova rada;
- nastavnik precizira studentima što se od njih očekuje, može odrediti sadržaj predmeta, odabrati nastavni materijal, nastavne metode, oblike, tehnike rada, te način provjere znanja, osigurava komunikaciju s drugim kolegama, studentima i zainteresiranim stranama;
- student ima jasan okvir i orijentaciju u studiju, pomaže u izboru i svladavanju programa studija, jer predstavljaju jasnu poruku o tome što se od njih očekuje;
- se planira i realizira vertikalna i horizontalna prohodnost i mobilnost studenata i nastavnika;
- poslodavci, na jasan i transparentan način, mogu identificirati znanje, vještine i uvjerenja koje kvalificirane osobe mogu ponuditi.

Navedena lista, koja govori o važnosti ishoda učenja, ukazuje i na to da ih je neophodno pisati, jer pomažu da zainteresirane strane bolje razumiju čime treba rezultirati obrazovni proces.

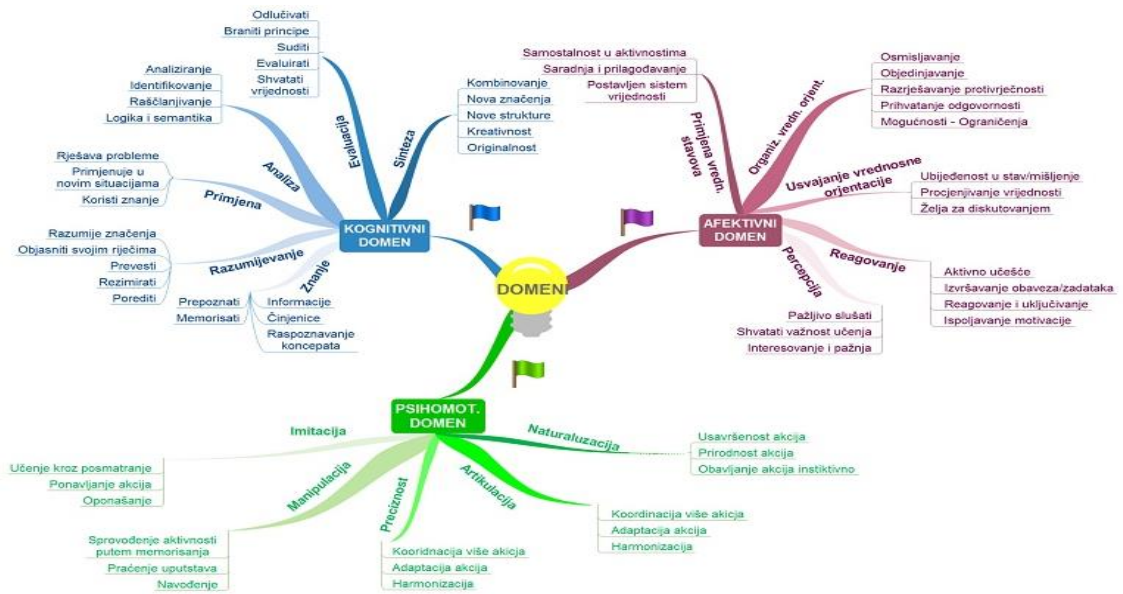
Kako napisati ishode učenja?

Ishodi učenja trebaju biti konkretni, jasni i opisivati očekivano ponašanje studenta nakon razdoblja učenja. Ishodi učenja trebaju biti mjerljivi.

Taksonomija ciljeva koju je ponudio B. Bloom jedan je od najkorištenijih teoretskih okvira za planiranje, pripremu i vrednovanje osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Nije to jedina taksonomija kojom je moguće promišljati o ishodima učenja, ali jest dobro polazište i raster u procesu planiranja nastave i definiranja ishoda učenja. Taksonomija je obuhvatila *kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje*. Bloomova taksonomija govori o tri osnovna područja ljudske osobnosti i aktivnosti koje se međusobno preklapaju: *kognitivnom* (spoznajnom), *afektivnom* (osjećajnom) i *psihomotoričkom* (djelatnom) = *znanje, stavovi i vještine*. Taksonomija je okvir za davanje izjava o tome što očekujemo da će student znati, razumjeti, moći učiniti i kakve stavove usvojiti nakon završenog procesa podučavanja i učenja. Bloomova taksonomija nam, dakle, omogućava da na vidljiv i mjerljiv način izrazimo kvalitativno različite vrste znanja, vještina i stavova studenata.

Struktura ishoda učenja je jednaka bez obzira o kojoj se razini hijerarhije ishoda radi i koju dimenziju aktivnosti obuhvaća: kognitivnu (opisati,

objasniti, zaključivati, kreirati...), afektivnu (stavovi, interesi, motivacija, itd.) ili psihomotornu domenu (vježbati, podići izvršiti i slično).



Slika 1. Ilustracija Bloomove taksonomije (prema: Vučković i sur., 2014)

a PERIODIC TABLE of
Bloom's Digital Taxonomy Activities

De Devising										Blg Blogging	
Li Liking	Bo Bookmarking					Mnd Mind Mapping	Ar Arguing	Crq Critiquing	Clb Collaborating	Flm Filming	
Lo Locating	Ne Networking					Ad Advertising	Cnv Convincing	Mod Modeling	Dsg Designing	Inv Inventing	
Hi Highlighting	Su Summarizing	Com Commenting	Jo Journalling	Ac Acting Out	IL Illustrating	Exa Examining	PL Planning	Va Vandalizing	Edt Editorializing	Mfy Modifying	Pdc Podcasting
Re Recalling	Pa Paraphrasing	Ou Outlining	Exp Explaining	Ed Editing	In Interviewing	Ap Appraising	Ma Making	Rcm Recommending	Rfl Reflecting	Pb Publishing	Rpy Recording
Fa Favoriting	Cmp Comparing	Pe Predicting	Up Uploading	Sh Sharing	Pr Proofreading	Su Surveying	Dec Decision-making	Rep Reporting	Gr Grading	Vbg Video Blogging	Wk Wiki Building
Se Substituting	Ds Demonstrating	Id Identifying	Exp Explaining	Con Constructing	Ar Articulating	Ded Debating	Ctg Categorizing	Li Liking	Rt Rating	Hy Hypertexting	Prd Producing

globaldigitalcitizen.org

Slika 2. Ilustracija Bloomove taksonomije (preuzeto sa: <https://blog.stcloudstate.edu/attn/2017/07/25/blooms-taxonomy-periodic-table/>)

Pri pisanju ishoda učenja izuzetno je važno koristiti precizne glagole, a ne glagole koji su preširoki i neprecizni u procesu procjene.

Tablica 2. Primjer preciznih i nepreciznih glagola

PRECIZNI GLAGOLI	NEPRECIZNI GLAGOLI
analizirati	znati
opisati	razumjeti
definirati	cijeniti
napraviti	zapamtiti
usporediti	upoznati
razlikovati	naučiti
argumentirati	osvijestiti

Uvod u navođenje ishoda učenja trebalo bi započeti sljedećim riječima:

Nakon uspješnog okončanja (ispunjenja, dovršenja, izvršenja...)... predmeta (nastavne jedinice, modula...) studenti će moći (objasniti, usporediti, analizirati, primjeniti, povezati...)...

Na primjer

Studenti će nakon odslušanog nastavnog predmeta i realiziranih aktivnosti moći:

1. primijeniti sistemsku ekološku teoriju u sagledavanju specifičnosti svake obitelji,
2. poštivati tradiciju, običaje, karakteristike i specifičnosti svake obitelji,
3. podržati argumentima stajalište da funkcionalnost obitelji ne ovisi o broju članova,
4. osmisliti aktivnosti savjetodavnog djelovanja za roditelje o razvijanju (samo)discipline kod djeteta,
5. kreirati program razvoja partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije,
6. kompilirati osobna iskustva iz obitelji orijentacije.

Povezivanje ishoda učenja, podučavanja i vrjednovanja

Prilikom definiranja ishoda učenja potrebno je voditi računa o tome da budu mjerljivi. Nakon definiranja ishoda učenja, određuje se sadržaj, materijali, metode, oblici i tehnike nastavnog rada koji su pogodni za ostvarivanje ishoda učenja. "Dobro formuliran ishod učenja, u suštini, u sebi sadrži, manje ili više eksplicitno, metode nastave" (Vukasović, 2006: 101). Zadatak nastavnika

je odabrati odgovarajuće metode podučavanja kojima će osigurati da studenti postignu pretpostavljene ishode učenja. Ukoliko je, npr., riječ o usvajanju novih činjenica, nastavnik može odabrati tzv. mini-predavanje ili neki oblik suradničkog učenja ili uputiti studente da pročitaju odgovarajući tekst. Ukoliko želi osigurati razumijevanje nekog sadržaja, nastavnik može organizirati raspravu ili situaciju u kojoj će studenti povezivati nove sadržaje s primjerima iz prakse. Ako nastavnik planira da ishod učenja bude sinteza znanja, onda mora tokom nastave organizirati aktivnosti u kojima će studenti moći uvježbavati tu aktivnost (npr. kreirati ispit znanja). Osim toga, potrebno je definirati načine vrjednovanja, kojima se provjeravaju ishodi učenja i u kojoj mjeri se ostvareni ishodi učenja poklapaju s planiranim ishodima učenja. Instrumenti provjere se, također, mogu smatrati primarnim sredstvom učenja.

Na primjer

ISHOD UČENJA	MOGUĆI NAČIN VRJEDNOVANJA
podržati argumentima stajalište da funkcionalnost obitelji ne ovisi o broju članova	test
kreirati program razvoja partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije,	program
kompilirati osobna iskustva iz obitelji orijentacije	portfolio

STRATEGIJE UČENJA I PODUČAVANJA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

Za razumijevanje specifičnosti učenja važno je poznavati postavke različitih teorija učenja. Osim biheviorističkog i kognitivističkog, te humanističkog pristupa učenju, za suvremenu visokoškolsku nastavu važan je **konstruktivizam** (Vigotski, Bruner, Dewey) koji se bavi pitanjem o mogućnostima spoznaje. Uz to, omogućuje poglede na procese usvajanja znanja, tj. na učenje što jest važna perspektiva za organizaciju procesa učenja. Polazna tačka mnogih konstruktivističkih pitanja o didaktici jest kritika nedovoljne učinkovitosti tradicionalne nastave, navodi Palekčić (1999). Ono što se, u tom kontekstu, zamjera tradicionalnoj nastavi jest nedostatak povezanosti s predznanjem, te odnos prema kontekstu koji tek tada tom znanju daje smisao. Neposredna upotreba i primjena znanja u konkretnom kontekstu je iznimno važna da bi se učenje, zapravo, i dogodilo.

Shodno ovoj pretpostavci, u okviru konstruktivističke didaktike, uloga nastavnika se drugačije razumijeva. Ovdje se posebno naglašava učvršćivanje osobne odgovornosti studenata za njihov proces učenja, te pronalazak ravnoteže između vlastite aktivnosti onoga koji primarno uči (student) i uputa koje daje nastavnik, navodi Palekčić (1999). Ipak, važno je, kako navodi Meyer (2002), da prijelaz s tradicionalnog podučavanja na učenje ne zanemari kvalitetu izravnog podučavanja, odnosno kvalitetu nastavnikove izvedbe nastavnog procesa. Mnogi autori koji propagiraju nove forme nastave, upravo naglašavaju uravnoteženost tradicionalnih i novih formi nastave. **U biti, prelazak s tradicionalne na suvremenu paradigmu značio bi prelazak s paradigme podučavanja na paradigmu učenja.** Paradigma učenja u odnosu na paradigmu podučavanja kaže da je važnije sinkronizirati neuralnu mrežu nego preuzeti gotovo znanje. Studenti žele biti subjekti nastavnog procesa, žele aktivnije sudjelovati, pa je važno govoriti o **studentu orijentiranoj nastavi**. Takva nastava potiče osobnu odgovornost studenta za rezultate učenja. Konačni cilj je samoregulirano cjeloživotno učenje koje pretpostavlja razvoj osobnosti, individualnosti i originalnosti studenta.

Brojne nastavne strategije za aktivno učenje temelje se na konstruktivizmu iz kojeg preuzimaju gledište **da nitko nikome znanje ne može dati**, ali umjesto toga nastavnik može kreirati situacije za učenje u kojima će student svoje znanje konstruirati, navodi McDermott (2009). Međutim, spremnost odgojno-obrazovne institucije da napusti tradicionalnu obrazovnu paradigmu i prepusti odgovornost studentima za vlastito učenje još je uvijek nedovoljna, navodi Tot (2010). Takvo poticanje autonomije studenata temelji se na humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju i postavkama komunikativne pedagogije i kritičkih teorija nastave. Kritičke teorije nastave pozornost

pridaju razvoju autonomne ličnosti. Prema kritičko-konstruktivnoj didaktičkoj teoriji (Klafki, 1992) razvoj autonomije ličnosti osnovni je cilj obrazovanja. Podučavanje i učenje su procesi interakcije u kojima oni koji uče, uz podršku nastavnika, samostalno usvajaju određene forme znanja, prosudbi, vrjednovanja i djelovanja. Schultz (1992), u didaktici kao teoriji učenja (hamburški didaktički model), naglašava interakciju između ciljeva i kompetencija, autonomije i solidarnosti, s jedne strane, i sadržaja nastave s druge strane. Knežević-Florić (2005) kaže da ako vjerujemo da se učenje sastoji od individualno konstruiranih značenja, onda bi valjalo razmisliti o mogućim principima učenja temeljenim na pretpostavkama konstruktivističke teorije:

- učenje je aktivan proces u kojem onaj koji uči koristi čulne poticaje i na osnovu njih konstruira znanje, pri čemu je student aktivan i participira u osmišljenim aktivnostima;
- ljudi uče da uče dok uče;
- osnovna aktivnost u konstruiranju značenja je kognitivne prirode, a onima koji uče moraju se osigurati refleksivne aktivnosti;
- učenje uključuje jezik;
- učenje je socijalna aktivnost;
- učenje je kontekstualno;
- čovjeku treba znanje da bi učio;
- za učenje je potrebno vrijeme – ono nije trenutno i bezuvjetno;
- motivacijaje ključna komponenta učenja.

Konstruktivistički pristup je suprotan empirijsko-redukcionističkom pristupu tradicionalne didaktike koji, prema Knežević-Florić (2005), procese učenja i podučavanja sagledava kao modele prijenosa i zapamćivanja informacija i sadržaja. Takozvanom modelu *didaktičkog odlučivanja* suprotstavlja se model *didaktičkog djelovanja*.

Kako je više puta naglašeno, suvremena nastava orijentirana na studenta pretpostavlja da su oba faktora nastavnog procesa, i nastavnik i student, 100% odgovorni za svoje ponašanje, te da preuzimaju odgovornost i za podučavanje i za učenje. Okolina za učenje, koja potiče preuzimanje odgovornosti za učenje, odlikuje se (Palekčić, 1999:288): autentičnošću i situiranošću – okolina omogućava učenje putem realnih problema i autentičnih situacija, raznovrsnim kontekstima – prikaz i obrada problema u raznim sklopovima, te raznovrsnim perspektivama – problemi se uočavaju i obrađuju s raznih gledišta.

Konstruktivistička nastava se odlikuje još i obradom kompleksnih i stvarnih životnih problema, zajedničkim učenjem, uključuje i kognitivne, ali i emocionalne i tjelesne aspekte, te procjenom uspjeha koji nije orijentiran samo ka konačnom ishodu (zna/ne zna) nego i na razumijevanje procesa

učenja. Važno je i da nastavnik razumije da se učenje ne odvija pravolinijski, da se ne može kontrolirati izvana i da je učenje temeljeno na individualnim karakteristikama koje treba uvažavati.

Konstruktivistička didaktika ima polazište u didaktičkom principu *od konkretnog k apstraktnom* razumijevajući učenje kao proces osobne samoorganizacije znanja koji se temelji na stvarnosti tj. konkretnom iskustvu i konkretnom kontekstu. Iz tih razloga je konstruktivističko učenje relativno, individualno i nepredvidivo. U procesu učenja važna je konstrukcija novog ili dekonstrukcija (kritička analiza) postojećeg znanja. Da bi se učenje dogodilo, konstruktivistička didaktika ističe permanentnu nužnost pronalaženja različitih rješenja sadržaja učenja, te nastavnih aktivnosti u kojima će oni koji uče aktivno sudjelovati i time direktno sukonstruirati nova značenja, te kao konačni ishod konstruirati znanja. U ovom procesu uloga nastavnika je još važnija budući da on učenje treba poticati stvarajući okruženje i kreirajući situacije za učenje u kojima poziva na aktivnost, promišljanje, kreativnost... Konstruktivističko-sistemska didaktika (kako je skicira Ernst von Glasersfeld, prema: Arnold, 2011) je orijentirana prema subjektu koji uči, a nastavnik ne predaje sadržaje, nego nagovara na razmatranje. Glaserfeld (prema: Arnold, 2011:8) kaže: „*Umjetnost predavanja ima malo veze sa prenošenjem znanja, njen temeljni cilj se mora sastojati u tome da oblikuje umjetnost učenja.*“ Roth (prema: Arnold, 2011) nastavni susret naziva kognitivno-emocionalnim plesom nastavnika sa studentima.

Shvaćanje prirode procesa učenja oblikuje naš način gledanja na učenje, na nastavu i na obrazovnu praksu. Iz dominantnog socio-konstruktivističkog ugla, izraslog iz teorije Vigotskog, mogu se izdvojiti četiri osnovna principa ili ključne karakteristike procesa učenja: učenje je konstrukcija, učenje je samoregulirano, učenje ovisi o kontekstu, učenje je kooperativno. Konstruktivizam u obrazovanju razmatra se kao teorija učenja i podučavanja koja obećava; kao pristup redefiniranju kurikuluma, kreiranju okruženja učenja i podučavanja, te kao optimalan pristup u obrazovanju nastavnika, tj. kao „*set obrazovnih vjerovanja o najboljim načinima podržavanja učenja*“ u formalnim i neformalnim obrazovnim kontekstima (Kanselaar, 2002:1).

Kako bi se učenje zaista dogodilo, važno je imati na umu optimalne konstelacije učenja (Vereinigung, 2003):

- Učenje je aktivan, a ne pasivan proces.
- Učenje je konstruktivan proces koji omogućava razvijanje mentalnih modela.
- Učenje mora slijediti ciljeve.
- Učenje mora omogućivati razvoj znanja. Usvajanje znanja kroz nastavu mora se odvijati sustavno.

- Učenje se mora odvijati dijelom deklarativno, a dijelom situirano.¹⁵
- Deklarativno učenje mora biti praćeno vježbanjem.
- Situirano učenje mora se odvijati u autentičnim, tj. realnim situacijama ili situacijama koje su barem slične realnim.¹⁶
- Učenje se mora odvijati samoregulirano jer je učenje individualan proces.
- Učenje je uspješnije ako se odvija u suradnji.

Sve navedene konstelacije podcrtavaju **važnost studenta kao aktivnog sudionika nastavnog procesa** jer se učenje neće dogoditi bez njegovog sudjelovanja. Ukoliko u nastavu uključimo studente, nikada ne možemo u potpunosti planirati tijek aktivnosti i njihovo trajanje. Nastava tada postaje zajednička aktivnost nastavnika i studenata. Nastavne aktivnosti treba planirati na temelju spoznaje da naš mozak prirodno traga za disonancom¹⁷, te da nastavni sadržaj kojeg treba svladati u nastavnom procesu studentu predstavlja kognitivni izazov koji može biti motivirajući ili frustrirajući. I tada se treba voditi principom adekvatnog izbora nastavnog sadržaja budući da i prelagan i pretežak zadatak mogu biti jednako frustrirajući. Ukoliko je sadržaj ispod očekivanja studenata, disonanca se neće niti pojaviti. Ukoliko je sadržaj pretežak, student će procijeniti da ga uopće nije moguće svladati i to će ga frustrirati. Kako bi nastava i interaktivno učenje podržavali optimalan razvoj svakog pojedinca, a proces studiranja i kvaliteta univerzitetske nastave pridonijela stjecanju kompetencija studenata, važno je osigurati uvjete da se disonanca stvori, a zatim da se učenje i dogodi svladavanjem takvih izazova.

Planiranjem ciljeva podučavanja i ishoda učenja, trebamo planirati i načine realizacije nastavnog procesa, te načine praćenja, vrjednovanja i ocjenjivanja postignuća studenata. Etape nastavnog procesa, kako smo ranije u tekstu navele, trebaju se razumijevati u cikličnom, a ne hijerarhijskom odnosu. Istina, etape slijede jedna iz druge, ali su istodobno jedna drugoj i pretpostavka i posljedica što im daje i ciklični karakter. Kako bi se kreiralo optimalno okruženje u kojem će se realizirati procesi podučavanja i učenja, nastavnik treba pažljivo birati didaktičke strategije i vješto ih metodički izvesti. Didaktičke strategije, uz nastavnikove metodičke kompetencije, koje su na iznimnoj izvedbenoj razini, a u čijem fokusu jest aktivitet studenata, adekvatan su odgovor na zahtjeve suvremene nastave i različite stilove učenja studenata. Birajući strategije, nastavnici donose didaktičke odluke o oblicima, metodama, tehnikama i pripadajućim didaktičkim medijima kako bi povećali vjerojatnoću

¹⁵ Deklarativno učenje prati izjave nastavnika, a situirano učenje dolazi do izražaja u situacijama u kojima se rješavaju problemi.

¹⁶ Simulirane situacije.

¹⁷ Vidi više kod Suzić (2005).

da će nastavni proces rezultirati postignutim prethodno definiranim ishodima učenja.

Oblici nastavnog rada, u didaktičkoj literaturi različito definirani, odnose se na organizaciju studenata u procesu podučavanja i učenja i na vidove realizacije nastave. Često se u literaturi mogu pronaći i pod nazivom *socijalni oblici odgojno-obrazovnog procesa*. Treba naglasiti da oblik nastavnog rada nije isto što i metoda nastavnog rada. Kasnije u tekstu, vidjet ćemo kako se u istom obliku rada mogu primjenjivati i kombinirati različite nastavne metode, a unutar njih različite tehnike rada. U didaktici najčešće razlikujemo sljedeće oblike nastavnog rada s pripadajućim temeljnim obilježjima:

- **frontalni oblik rada** (zajednički, kolektivni ili rad u velikoj grupi) je takav organizacijski oblik u kome nastavnik neposredno podučava sve studente u grupi. To je, zapravo, organizacijski oblik koji obilježava prostornu situaciju u kojoj se nastavnik nalazi frontalno u odnosu prema velikoj grupi studenata kojima se obraća. Nastavnik je u direktnom odnosu sa studentima i nastavnim sadržajem, odnosno on je posrednik između nastavnog sadržaja i studenata. Komunikacija u ovom obliku rada je direktna, personalna i najčešće jednosmjerna i to u smjeru nastavnik-student. Iako je frontalni oblik nastavnog rada karakteristika tradicionalne nastave koju odlikuje dominantna pasivna uloga studenata, ovaj oblik nastavnog rada se zadržao i danas jer se njegovi nedostaci mogu uspješno nadići spretnom kombinacijom različitih metoda i tehnika nastavnog rada. Predavanja u visokoškolskoj nastavi najčešće se realiziraju u frontalnom obliku nastavnog rada, u kojem su studenti u položaju pasivnog objekta nastavnog procesa, što je jedna od najvećih zamjerki ovom organizacijskom obliku nastave, ali izvrstan metodičar može i u ovom obliku realizirati nastavu kojom će postići postavljenije ishode učenja;
- **grupni oblik rada** se temelji na zajedničkom radu grupe koju optimalno čine 3 do 7 studenata na rješavanju određenih zadataka tokom nastave. Zajednički rad podrazumijeva zajednički cilj koji grupa treba postići, te metodički dobro organiziran rad u grupi tako da svaki student radi kako se grupni rad ne bi pretvorio u zanimljivu ilustraciju viđenja grupnog oblika rada: „*Svako radi što hoće, niko što bi trebao, ali svi sudjeluju.*“ Rad u grupi može biti: istovrsni – nediferencirani rad u grupama (sve grupe obavljaju isti zadatak, ali se unutar svake od njih obavlja podjela rada prema složenosti zadataka); raznovrsni – diferencirani rad u grupama (svaka grupa dobiva posebni zadatak, dio nastave jedinice ili teme) i rad u ciklusima (grupe rade na različitim zadacima, u predviđenom vremenu izmjenjuju zadatke, sve dok svaka grupa ne uradi sve zadatke). Nastavni rad u kojem dominira rad u grupama odvija se po etapama, koje metodičari različito određuju iako većina ističe tri temeljne etape/faze: uvodni dio – dogovor o radu, glavni dio rada – rad u skupinama i završni dio – uopćavanje i izvješćivanje. Kako svaki nastavni rad treba zaključiti

provjeravanjem njegove djelotvornosti, navedenim dijelovima nastavnog rada treba dodati etapu provjeravanja učinkovitosti nastavnog rada. Pozitivne karakteristike grupnog oblika rada su (Klippert, 2001): povećana djelotvornost učenja, povećana motivacija i osjećaj samopouzdanja, intenzivno socijalno učenje, pripremanje za svijet rada, poticanje i razvoj sposobnosti potrebnih za demokraciju. Jasno je da postoje i izazovi poput onih kako osigurati da svi rade, organizacija prostora za grupni rad i upravljanje vremenom, pripremanje i programiranje sadržaja i materijala i sl.;

- **rad u parovima (tandemima)** - temeljna oznaka rada u paru jest ta da dva studenta zajednički realiziraju zadatak/problem, bilo u nastavi, bilo izvan nje. Radeći u paru, studente se podučava različitim generičkim/općim/prenosivim kompetencijama koje će im biti potrebne na bilo kojem radnom mjestu (za koje smo ranije u tekstu navele da se nedovoljno razvijaju): da kooperativno rade, aktivno slušaju, surađuju i aktivno sudjeluju, diskutiraju, razmjenjuju, udružuju znanja i sposobnosti, argumentiraju kako bi donosili optimalne odluke važne za zajedničko postignuće, te preuzimaju odgovornost i za uspjeh i za neuspjeh. Pri donošenju odluke o tome kako formirati radne parove, možemo uzeti u obzir različite kriterije: slobodan izbor pojedinca, sposobnosti, osobine, postignuće na kolegiju, mjesto sjedenja i sl.;
- **individualni rad** je rad u kojemu nastavnik radi samo s jednim studentom i/ili student samostalno svladava nastavni sadržaj. U takvom radu nema suradnje s ostalim studentima, već samo povremeni rad s nastavnikom, bilo radi dodatnih uputa ili provjere postignuća. Prednost individualnog rada je u tome što je student doveden u neposredan odnos s nastavnim sadržajem, unaprjeđuje svoju samostalnost, povećava samopouzdanje i razvija svoje stvaralačke sposobnosti, a uspjeh u učenju ovisi primarno o njemu samom. Filipović (1977:219) navodi 3 skupine individualnog rada: direktna individualna komunikacija učenika i nastavnika, individualni rad učenika na osnovu istovjetnih zadataka, te individualni rad prilagođen potrebama i mogućnostima svakog učenika;
- **individualizirani oblik nastavnog rada** je onaj u čijoj su osnovi razlike među studentima. Razina individualizacije determinirana je stupnjem prilagođenosti nastave studentima. Individualizaciji prethode opservacija i diferencijacija tj. dobro poznavanje prethodnog znanja, sposobnosti, mogućnosti, interesiranja i drugih karakteristika studenata, te adekvatna i razumna prilagodba. Mogući su različiti modeli individualizacije u nastavi: algoritmicizacija procesa učenja, individualizacija na različitim razinama napredovanja, individualizacija pomoću korištenja suvremene tehnologije u nastavi i različitih softverskih platformi za učenje, individualizacija pomoću nastavnih listića, problemska nastava, programirana nastava i sl.

Svaki od navedenih oblika rada imaju svoje prednosti i nedostatke, a vješt nastavnik će ih znati adekvatno kombinirati kako bi neproduktivnoj predavačkoj nastavi suprotstavio aktivnu nastavu.

Metode nastavnog rada su putevi ili načini ostvarivanja postavljenih ciljeva podučavanja i ishoda učenja u nastavnom procesu, odnosno, to su „znanstveno i praktično provjereni načini efikasne komunikacije subjekata nastave u procesu ovladavanja znanjima, vještinama, navikama; buđenju i optimalnom razvijanju stvaralačkih i drugih pozitivnih svojstava ličnosti“ (Prodanović, 1966). Povijesno gledano, na metode u spoznajnom procesu se gledalo različito. U jednom vremenskom periodu smatralo se da postoji/ treba postojati jedna univerzalna metoda podučavanja za sve, u svim prilikama i u odnosu na sve nastavne sadržaje. Takvom monometodizmu suprotstavljen je pojam polimetodizma u čijoj je osnovi zastupljeno mišljenje da je spoznajni proces takav da ga se može i treba postići primjenom različitih metoda. U povijesti didaktičke misli spominje se i ametodizam kojeg su zastupali oni koji su vjerovali da u nastavnom procesu nije potrebna nikakva metoda, već je dovoljna nastavnikova kreativnost. Imajući na umu spoznaje o tome kako čovjek uči, jasno je da ne postoji univerzalna nastavna metoda, nego da je potrebno kombinirati različite metode uz kreativne doprinose svakog nastavnika u svojoj metodičkoj izvedbi nastavnog susreta.

U didaktičkoj literaturi autori su ih različito klasificirali, a radi preglednosti donosimo ilustraciju koju je ponudio Muminović (2013):

T. Prodanović N. Filipović	V. Poljak	N. Kujundžić	M. Vilotijević	M. Slatina	Okon i Kupisijević
1. Verbalno-tekstualne (usmeno izlaganje, razgovor i rad na tekstu) 2. Ilustrativno-demonstrativne (ilustracija i demonstracija). 3. Laboratorijsko-eksperimentalne (laboratorijski radovi, eksperiment)	1. Demonstracija 2. Praktični radovi 3. Crtanje (ilustrirani radovi) 4. Pismeni radovi 5. Čitanje i rad na tekstu 6. Razgovor 7. Usmeno izlaganje	1. Verbalne (monološke –naučne i umjetničke; dijaloške –razvojni razgovor i polemika 2. Vizuelne (demonstracija, ilustracija, metoda teksta) 3. Prakseološke metode	1. Usmeno izlaganje 2. Razgovor 3. Ilustrativni radovi 4. Demonstracija 5. Praktični i laboratorijski radovi 6. Pismeni radovi 7. Čitanje i rad na tekstu	1. Predavanja 2. Nastavni razgovor 3. Tekstualno komuniciranje 4. Pismeni radovi	1. Metoda zasnovana na posmatranju (demonstracija, ilustracija, opservacija) 2. Metoda zasnovana na riječima (monolog, dijalog) 3. Metoda zasnovana na praktičnim aktivnostima (praktični i laboratorijski rad)

Navedene metode govore o tome na koji način možemo angažirati studenta u nastavnom procesu kako bi se ostvarili ciljevi podučavanja i ishodi učenja.

Među nabrojenim metodama postoje one koje mogu izazvati aktivnost i biti motivirajuće za studente (izvršna izlaganja, poticajni nastavni razgovori, praktični radovi ili realizacija aktivnosti u simuliranim uvjetima i sl.), ali i one metode koje pridonose pasivnosti studenata i njihovu nedovoljnu kognitivnu angažiranost. Na primjer, usmeno izlaganje nastavnika koje je neadekvatno u odnosu na trajanje, ton glasa, stručnost, terminologiju, neuključivanje studenata i sl., ili praktični rad, koji je u svojoj najbitnijoj karakteristici angažirajući i motivirajući, može biti potpuno neefikasan ako studentu nije dana jasna i precizna uputa ili je vrijeme za rad neadekvatno planirano i sl. Također, neadekvatan ili predug ili nepoznatim riječima opterećen tekst za samostalno čitanje može imati negativne tendencije, te frustrirati, demotivirati i inhibirati spoznajni proces u nastavi.

Unutar svake nastavne metode moguće je koristiti tehnike kojima se postiže njihova dodatna efikasnost ili prevladavaju mogući nedostaci. Neke od aktivnih tehnika ponuđene su unutar programa „Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja“ (Reading and Writing for Critical Thinking), poznatog pod skraćenicom RWCT, a koje je na našim prostorima prvi implementirao Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“. Iako prvobitno namijenjene nastavnicima primarne i sekundarne obrazovne razine, tehnike su primjenjive i na tercijarnoj razini obrazovanja budući da podržavaju aktivno sudjelovanje studenata u nastavnom procesu, stvaraju okruženje za plodnu diskusiju među studentima, njima se potiče studente da kritički i kreativno razmišljaju, postavljaju pitanja i izražavaju vlastita mišljenja, potiču motivaciju, stvaraju mogućnost za refleksiju i metaučenje i sl. U nastavku slijedi pregled nekih RWCT tehnika uz kratke metodičke upute za realizaciju i modifikacije u odnosu na potrebe i prirodu visokoškolske nastave:

TEHNIKA	KRATKA METODIČKA UPUTA ZA REALIZACIJU
SLOBODNO PISANJE	Možemo zatražiti od studenata da pet minuta bez prekida pišu sve što im padne na um o nekoj temi. Po isteku tih pet minuta (nije loše objaviti kada je tih pet minuta isteklo i dati studentima još minutu da dovrše, jer se dobre ideje često jave pod pritiskom), možemo ih zamoliti da naglas pročitaju svoj sastav partneru. U ovom trenutku na raspolaganju je puno alternativa. Možemo zamoliti parove da razmijene ideje s cijelom grupom ili studente da u svom sastavu potcrtaju postavke u koje su najmanje sigurni te da obrate pažnju dok čitaju kako bi uvidjeli

	<p>mogu li čitanjem pojasniti stavke u vezi s kojima imaju nedoumice.</p>
<p>ANALIZA SEMANTIČKIH OBILJEŽJA</p>	<p>Još jedna strategija za aktiviranje i razvoj predznanja je <i>analiza semantičkih obilježja</i>. Ova je strategija korisna kad studenti proučavaju temu o kojoj malo znaju. Bit ove strategije jest usporediti obilježja nove i manje poznate teme s obilježjima poznatijih tema. Nastavnik unaprijed pripremi tablicu kao pomoć za ovu aktivnost i pokaže je na slajdu ili na velikom komadu papira. Tri se stavke zapišu jedna ispod druge na lijevoj strani tablice, a niz obilježja s kojima će se te stavke uspoređivati upišu se u red na vrhu tablice. Kao u uvodnoj aktivnosti, studenti raspravljaju o dvije poznate stavke i predlažu odgovarajuće oznake (+ za "da" i - za "ne") za svaku stavku pod svakim semantičkim obilježjem. Prije čitanja, slušanja predavanja ili nekog drugog oblika proučavanja nove teme, studenti predlažu oznake za semantička obilježja teme (+ za 'da', - za 'ne' i ? kao znak da student nije siguran u vezi s nekim obilježjem). Nastavnik od njih u toj fazi traži da iznesu svoja nagađanja o temi, čak i kad nisu sigurni. Studenti potom pročitaju tekst ili neki drugi materijal o toj novoj temi (faza razumijevanja značenja). Poslije toga slijedi diskusija o naučenome.</p> <p>Zatim kao u pratećoj aktivnosti (koja se smatra dijelom faze refleksije), studenti se vraćaju tablici i potvrđuju ili ispravljaju oznake koje su unijeli u toku uvodne aktivnosti. Analiza semantičkih obilježja omogućuje da se ostvare uspjesi u temama koje se ne zasnivaju na tekstu. Ta strategija ima mnogobrojne primjene u predmetima iz oblasti prirodnih nauka i matematici.</p>
<p>IZMIJEŠANE SEKVENCE</p>	<p>Kao aktivnost za cijelugrupu, nastavnik može zapisati pet ili šest pojedinačnih događaja iz nekog slijeda događaja ili iz uzročno-posljedičnog lanca, svaki na poseban komad papira. Papire izmiješa i</p>

	<p>pričvrsti na ploču (ili zamoli studente da ih pridrže). Potom studenti slože događaje ispravnim redoslijedom. Proziva jednog po jednog studenta da izađe i stavi papirić s jednim od događaja tamo gdje smatra da mu je mjesto. Kad se studenti više-manje slože u pogledu redoslijeda, nastavnik ih zamoli da brižljivo prouče tekst kako bi vidjeli jesu li zadani elementi i u tekstu poredani istim redoslijedom kojim su ih poredali studenti.</p>
<p>POSTUPAK PoTraži /ReQuest/</p>	<p>Kad je studentima potrebna podrška u čitanju teksta radi prikupljanja informacija, jedan od načina da se pruži ta podrška je <i>postupak PoTraži /ReQuest/</i> (Manzo, 1969). Dva studenta čitaju tekst, zastanu poslije svakog odlomka i naizmjenice postavljaju kvalitetna pitanja u vezi s njim. Pomaže ako je, prilikom predstavljanja ove tehnike, nastavnik ujedno i partner. Drugi student iz para treba što adekvatnije odgovoriti na postavljena pitanja. Nakon toga, mijenjaju uloge. Kad su oboje ponovili informacije iz tog odlomka, pročitaju naredni. Postupak ReQuest može se primijeniti i s cijelomgrupom studenata. Jedna je od mogućnosti da se pročita jedan ili dva odlomka iz teksta. Potom studenti zatvore knjige i naizmjenice nastavniku postavljaju sva pitanja kojih se mogu sjetiti. Nakon toga, pročitaju novi odlomak i uloge se obrnu, pa nastavnik postavi studentima nekoliko dubinskih pitanja - pritom pazeći da ne formulira samo činjenična pitanja nego i ona koja zadiru u koncepcije i implikacije. Nakon nekoliko takvih izmjena, nastavnik može promijeniti aktivnost i zamoliti studente da predvide o čemu će biti riječi u ostatku aktivnosti i da kažu zašto tako misle (Vacca & Vacca, 1996). Druga mogućnost je da cijeli razred sudjeluje u aktivnosti ReQuest tako što se studenti podijele u grupe od po troje i da naizmjenice postavljaju pitanja i odgovaraju.</p>

<p style="text-align: center;">DVOSTRUKO VOĐENI DNEVNICI</p>	<p>Dvostruko vođeni dnevnik (Berthoff, 1981) predstavljaju način na koji studenti koji čitaju neki tekst povezuju taj materijal s vlastitom znatiželjom i iskustvima. Posebno su korisni kad studenti čitaju duže tekstove i to izvan redovne direktne nastave na fakultetu.</p>
<p style="text-align: center;">DESETOMINUTNI SASTAVI I DRUGI OBLICI SLOBODNOG PISANJA</p>	<p>Poslije čitanja ili razredne diskusije, studentima se može pomoći da priberu misli tako da se od njih zatraži da napišu desetominutni sastav služeći se tehnikom slobodnog pisanja. Nastavnik zamoli studente da pišu deset minuta bez prestanka o nekoj zadanoj temi.</p> <p>Neki nastavnici, stručnjaci za pisanje, tvrde da sam čin pisanja može osloboditi izvore kreativnosti koji se razlikuju od vrsta promišljanja u koja se upuštamo kad planiramo što ćemo napisati (Elbow, 1982). Stoga u tehnici slobodnog pisanja studenti pišu bez prestanka. Ako se ne mogu sjetiti što bi napisali, neka napišu <i>Ne znam što bih napisao</i>. Cilj je kontinuirano pisati bez ponovnog čitanja, pregledavanja ili kritiziranja.</p> <p>Mnogi nastavnici se povremeno posluže slobodnim pisanjem pa kažu studentima da još jednom pročitaju što su napisali, odaberu ideje koje najviše obećavaju i napišu novi sastav služeći se tim postavkama kao glavnim temama, te da odbace ostale manje važne informacije koje se najčešće jave u slobodnom pisanju.</p>
<p style="text-align: center;">RECIPROČNO PODUČAVANJE</p>	<p>Dobro je poznato da je podučavanje najbolji način učenja. <i>Recipročno podučavanje</i>, poput postupka ReQuest, osmišljeno je kako bi se svim studentima omogućilo da se nađu u ulozi nastavnika tako da vode druge kroz tekst. Taj je postupak osobito pogodan za tekst koji obiluje informacijama.</p> <p>Recipročno podučavanje (Palincsar & Brown, 1984) vrši se u grupama od četiri do sedam studenata. Svi studenti imaju primjerke istog teksta i smjenjuju se kao nastavnici, što je uloga kojom se traži od</p>

	<p>njih da izvrše pet zadataka. Nakon što studenti pročitaju odlomak (najčešće u sebi), student u ulozi nastavnika sažima što se upravo pročitalo; smisli dva ili tri pitanja o odlomku i dobiva odgovore studenta na njih; razjašnjava probleme u vezi s kojima drugi studenti nisu sigurni; predviđa što će biti rečeno u idućem odlomku; zadaje svima da pročitaju slijedeći odlomak.</p> <p>Nastavni sat se odvija na slijedeći način. Najprije nastavnik objavi da će on voditi diskusiju o prvom odlomku. Studenti trebaju obratiti pažnju ne samo na odlomak i sudjelovati u diskusiji nego i pažljivo promatrati kako nastavnik vodi diskusiju. To je stoga što će se svaki od njih naći u ulozi voditelja diskusije kad budu čitani naredni odlomci. Nastavnik je pripremio tablicu na kojoj je označeno pet koraka koje valja poduzeti nakon čitanja svakog odlomka i pokazuje je studentima kako bi im pomogao da prate postupak koji služi u vođenju diskusije.</p> <p>Nastavnik je već odredio da se ovaj tekst najbolje čita u dijelovima (cilj mu je odlomak teksta o kojem se može diskutirati u pet do sedam minuta. Možda je odabrao duže ili kraće cjeline, ovisno o gustini informacija u tekstu). Nastavnik zamoli sve studente da pročitaju prvi odlomak u sebi. Kad završe, nastavnik sažima odlomak i pritom gleda u studente kao da pita bi li ga oni saželi na isti način.</p> <p>Zatim nastavnik postavi pitanje. Pažljivo to čini jer osim što njime želi dobiti njihove ideje, demonstrira studentima umijeće postavljanja pitanja. Njegovo se pitanje može odnositi na neku složenu postavku koja je spomenuta u tekstu ili može pokušati s nekom neizgovorenim implikacijom. Tim se pitanjem od studenata može tražiti da usporede neku tvrdnju iz teksta s postavkama svog rezoniranja. Nastavnik iz studenta izvlači njihove ideje o tim pitanjima.</p>
--	--

	<p>Potom - premda se to često događa istovremeno s prethodnim korakom - nastavnik pokušava objasniti sve dijelove odlomka koji studentima nisu jasni. Može to učiniti tako da ukaže na nesuglasice ili nejasnoće u onome što su studenti rekli te da ih zamoli da oni razjasne nesuglasice ili nejasnoće. Ili će možda reći: "Evo kako bih ja riješio taj problem..." pa prikazati vlastito viđenje (mora se imati na umu da će studenti imati priliku sami učiniti sve ono što čini nastavnik; u nastavku sata, nastavnik će automatski prepustiti riječ drugima).</p> <p>Prije nego što treći odlomak bude pročitao, nastavnik pokaže prstom na studenta sa svoje lijeve strane i zamoli ga da povede diskusiju. Nakon toga uloga voditelja diskusije prelazi na studenta koji se nalazi slijeva prethodnom voditelju i tako dalje.</p>
<p style="text-align: center;">RAZMISLI I RAZMJENJUJ MISLI U PARU</p>	<p>Kao što smo već objasnili, tehnika <i>razmisli i razmjenjuj misli u paru</i> je brza aktivnost kooperativnog učenja kojom se od studenta traži da razmišljaju o tekstu i da im kolege pomažu u oblikovanju ideja. Može se ponoviti nekoliko puta tokom čitanja ili predavanja. Nastavnik pripremi pitanje unaprijed, najčešće otvorenog tipa i zamoli nekoliko studenata da napišu kratak odgovor. Tad se studenti podijele u parove i razmjenjuju odgovore u nastojanju da dobiju odgovor koji obuhvaća ideje oba partnera. I naposljetku, nastavnik prozove toliko parova, koliko mu vrijeme dopušta, da iznesu sažetak svoje diskusije u trajanju od trideset sekundi.</p>
<p style="text-align: center;">SMJERNICE ZA UČENJE</p>	<p>Smjernice za učenje pomažu u vođenju procesa propitivanja studenata čak i kad nastavnik nije prisutan, kao kad studenti samostalno čitaju neko zadano štivo. U svrhu poboljšavanja kritičkog mišljenja, smjernice za učenje su najkorisnije kad pomažu polaznicima da prate zamršene obrasce misli ili suptilne ideje koje vjerojatno ne bi sami spoznali, ali <i>ne</i> služe kao zamjena za brižljivo čitanje teksta; na</p>

	<p>svakom koraku zahtijevaju kritičko ili mišljenje višeg reda i služe kao odskočna daska za diskusiju ili pisanje, a nisu same sebi svrhom. Odgovori na prva dva pitanja u tablici bili su namjerno protkani kroz mnoge dijelove teksta o kukuruzu. Obratite pažnju i na to da se trećim pitanjem od studenta traži mišljenje višeg reda u vezi sa zaključcima na koje su usmjeravani u prva dva pitanja.</p>
<p style="text-align: center;">TEHNIKE ZA VOĐENJE DISKUSIJA</p>	<p>Iluzorna je razlika između sadržajne i dinamične diskusije i diskusije koja se prometne u to da nastavnik govori a studenti sjede i šute. Općenito su te diskusije najbolje kad ih potakne učenička radoznalost. Nastavnik ima važnu ulogu voditelja. Dillon (1988) je odredio četiri "poteza" ili strategije kojima nastavnik potiče diskusiju i pazi da središnju ulogu u diskusiji imaju studenti.</p> <p><i>Konstatacije.</i> Konstatacije su način izražavanja vlastite reakcije, razumijevanja ili potrebe za razjašnjenjem rečenog. No, manje su direktivne od pitanja i stoga često imaju za posljedicu slobodniju reakciju.</p> <p><i>Pitanja.</i> Studenti će o vlastitim pitanjima raspravljati s više žara nego o nastavnikovim pitanjima. Osmislite načine kojima ćete tražiti od studenata da počnu postavljati pitanja o tekstu. Evo nekoliko korisnih natuknica: "Što bismo trebali pitati u vezi s ovim tekstom?" "Što smo dosad propustili spomenuti u diskusiji?" "Što je nejasno u onome što je prezentirano ovim tekstom?" "S čime se slažete ili ne slažete u tekstu?"</p> <p><i>Signali.</i> Budući da nastavnikovi komentari često mogu imati nesrazmjernu težinu, najbolje je održavati diskusiju pokretima tijela i signalima umjesto komentarima. Upitan izraz lica znak je da se traži pojašnjenje. Dvije ispružene ruke koje kao da odvaguju dvije stvari mogu biti znak učeniku da odabere između dvije tvrdnje. Blagonaklono zabrinut izraz lica može</p>

	<p>ohrabriti studenta koji se muči izraziti neku ideju.</p> <p><i>Šutnja.</i> Kad se postavi neko pitanje, dajte vremena da se na njega odgovori. Vrijeme čekanja od 3, 4 ili 5 sekundi služi kao snažan motivator da netko prekine šutnju. Ako je ne prekine nastavnik, učinit će to netko drugi.</p>
<p style="text-align: center;">SAČUVAJ POSLJEDNJU RIJEČ ZA MENE</p>	<p>“Sačuvaj posljednju riječ za mene” je još jedna aktivnost za olakšavanje kontemplacije i refleksije poslije čitanja. Ona predstavlja okvir za razrednu diskusiju o tekstu, bilo narativnom ili ekspozitornom. Ova je strategija osobito korisna da se i šutljiviji i stidljiviji studenti uključe u razrednu diskusiju. Korake od kojih se sastoji ova strategija treba pojasniti na slijedeći način:</p> <p>Potrebno je da studenti, dok čitaju dio teksta, pronađu jedan ili više citata koje smatraju osobito zanimljivima ili vrijednima komentara.</p> <p>Student zapiše taj komentar na indeksnu karticu ili komadić papira, pazeći pritom da ne zaboravi zapisati i broj stranice na kojoj se može naći taj citat.</p> <p>Na drugoj strani papira, zapiše komentar o tom citatu. Student može taj citat razraditi, ne složiti se s njim, ili učiniti nešto treće.</p> <p>Studenti na idući sat donesu svoje papiriće s citatima i nastavnik prozove nekog da svoj citat pročita naglas. (Pomaže ako učenik kaže svima s koje je stranice citat preuzet kako bi mogli lakše pratiti.)</p> <p>Nakon što se pročita određeni citat, nastavnik traži komentare i reakcije od ostalih studenta. Pazite da diskusija ne skrene s teme i ograničite komentare koji bi mogli postati zajedljivi ili sitničavi. I nastavnik može dati svoje komentare.</p> <p>Za zaključivanje diskusije o citatu, nastavnik zatraži da učenik, koji ga je odabrao, naglas pročita svoj komentar ili komentare. Stvar je u ovome: nakon toga više nema diskusije. Student koji je zapisao neki citat ima posljednju riječ u vezi s njim.</p>

	<p>(Ponekad će vam biti jako teško suzdržati se da ne ubacite posljednji komentar, ali to nije pošteno! To je protiv pravila.)</p> <p>Nastavnik sad može pozvati nekog drugog studenta da pročita svoj citat i iznova pokrene cijeli postupak. Malo je vjerojatno da će nastavnik prozvati sve studente da pročitaju svoj citat u sklopu jednog nastavnog sata. Odabrat će samo nekoliko studenta.</p>
<p>PETOMINUTNI SASTAV</p>	<p>Petominutni sastav na završetku sata studentima služi kao pomoć da zaokruže svoja razmišljanja o zadanoj temi a nastavnicima da dobiju bolji uvid u to kako je razred usvojio temu. Petominutnim se sastavom od studenta traže dvije stvari: napišite nešto što ste naučili o temi i jedno pitanje koje biste o toj temi još željeli postaviti. Nastavnik prikupi sastave odmah po isteku tih pet minuta, a mogu mu poslužiti za planiranje idućeg nastavnog susreta.</p>
<p>GRAFIČKO PREDSTAVLJANJE</p>	<p>Grafičko predstavljanje je način da se procesi mišljenja kojima su se studenti služili u postupku propitivanja učine vidljivim. Osim grozdova, ostala tri korisna oblika vizualnog predstavljanja su tablice pojmova, T-tablice i Vennovi dijagrami.</p>
<p>TABLICA POJMOVA</p>	<p>Koristan način vizualne organizacije informacija nakon diskusije je korištenje tablice pojmova, osobito za poređenje tri ili više stavki ili problema. Tablica se načini tako da se vodoravno upišu stavke koje se uspoređuju, a uspravno neko obilježje prema kojemu se vrši usporedba. Tablice pojmova se mogu osmisliti kao aktivnost za razrednu diskusiju. Informacije koje se njima izvlače na površinu ograničenije su od onih iz grozdova, ali će nastavnik svejedno možda poželjeti demonstrirati proces pripreme teme za pisanje pomoću tablice pojmova, tako da studenti jasno vide kako se to radi.</p>

<p style="text-align: center;">T-tablica</p>	<p>T-tablica je višenamjensko vizualno pomagalo za bilježenje binarnih odgovora (da/ne, za/protiv) ili uspoređivanje/kontrastiranje u toku diskusije. Na primjer, nakon što se pročitaju dva uvodnika o razlozima za i protiv očuvanja kultura etničkih manjina, studenti u parovima mogu načiniti T-tablicu i u toku pet minuta napisati s lijeve strane tablice sve razloge kojih se mogu sjetiti <i>u korist</i> očuvanja manjinskih kultura. Zatim, za pet minuta trebaju zapisati sve razloge kojih se mogu sjetiti <i>protiv</i> te ideje. Nakon još pet minuta, mogu usporediti svoje T-tablice s tablicom drugog para. Poslije će nastavnik voditi postupak stvaranja razredne T-tablice o toj temi.</p>
<p style="text-align: center;">VENNOV DIJAGRAM</p>	<p>Vennov se dijagram sastoji od dva (ili više) velika kruga koji se djelomično poklapaju prostorom u sredini. Može poslužiti za suprotstavljanje ideja ili da se pokaže kako se one preklapaju. Pretpostavimo, na primjer, da studenti uspoređuju ekspedicije Kristofora Kolumba i Marca Pola. Vennov dijagram s dva preklapajuća kruga omogućio bi razredu usporedbu obilježja tih ekspedicija, i onih po kojima se razlikuju i onih koja su im zajednička. Nastavnik bi mogao zamoliti studente da u parovima nacrtaju Vennov dijagram tako da ispune samo dva dijela kruga koja se odnose isključivo na Kolumba ili na Marca Pola. Tada bi se parovi mogli pridružiti drugim parovima, pa bi te četvorke mogle usporediti svoje dijagrame i u središnjem dijelu zapisati obilježja zajednička objema ekspedicijama.</p>
<p style="text-align: center;">ROTIRAJUĆI PREGLED</p>	<p>Studenti formiraju grupe od oko 4 člana. Nastavnik pripremi onoliko pitanja koliko je grupa, na svaki papir po jedno pitanje. Svaka grupa dobije jedno pitanje i u obliku natuknica zapiše svoja razmišljanja. Kada nastavnik da znak, papiri se rotiraju. Studenti čitaju što su njihovi prethodnici zapisali i dopisuju svoje ideje. Papiri se</p>

	rotiraju sve dok svaka grupa ne dobije papir s kojim je počela.
INSERT metoda čitanja	<p>Studenti aktivno prate svoje razumijevanje pojedinih dijelova teksta i označavaju ih dogovorenim oznakama:</p> <ul style="list-style-type: none"> + ... nove informacije √ ... poznato od prije - ... nešto proturječno ? ... zbunjujuće ili želimo znati više
T/N TVRDNJE	<p>Student dobije radni list s popisom tvrdnji vezanih uz gradivo koje slijedi.</p> <p>U kvadratić ispred svake tvrdnje stavi znak + ako tvrdnju smatra tačnom, a - ako smatra da je netačna. Nije bitno je li tačno odgovoreno, već je cilj pobuditi interes kod studenata.</p>
NEPOTPUNE REČENICE	<p>Student dobije radni list s nepotpunim rečenicama koje mora dopuniti na temelju svojih ranijih spoznaja ili iskustva.</p> <p>Nije bitno je li tačno odgovoreno, već je cilj pobuditi interes kod studenata.</p>
INVENTURA	<p>Na temelju novih činjenica potrebno je provjeriti je li radni list (T/N tvrdnje ili nepotpune rečenice) tačno ispunjen.</p>
GROZDOVI	<p>Napisati ključnu riječ, pojam ili frazu na sredinu papira ili ploče.</p> <p>Studenti počinju sa strane zapisivati riječi ili fraze koje ih asociraju na zadanu temu. Pritom povezuju sve pojmove koji su u bilo kakvoj vezi.</p> <p>Novi pojmovi se dopisuju dok god ne istekne vrijeme ili ponestane ideja.</p> <p>Ako su studenti grozd radili na papiru, na kraju je dobro napraviti zajednički grozd na ploči.</p>
SLAGALICA	<p>Slagalica je tehnika kooperativnog učenja u kojoj se kroz rad u grupama realizira sadržaj. Grupe se formiraju tako da se u procesu prvo formira matična grupa u kojoj svaki član ima različit sadržaj nastavnog materijala (članovi A, B, C i D, na primjer). Nakon toga, svi članovi A</p>

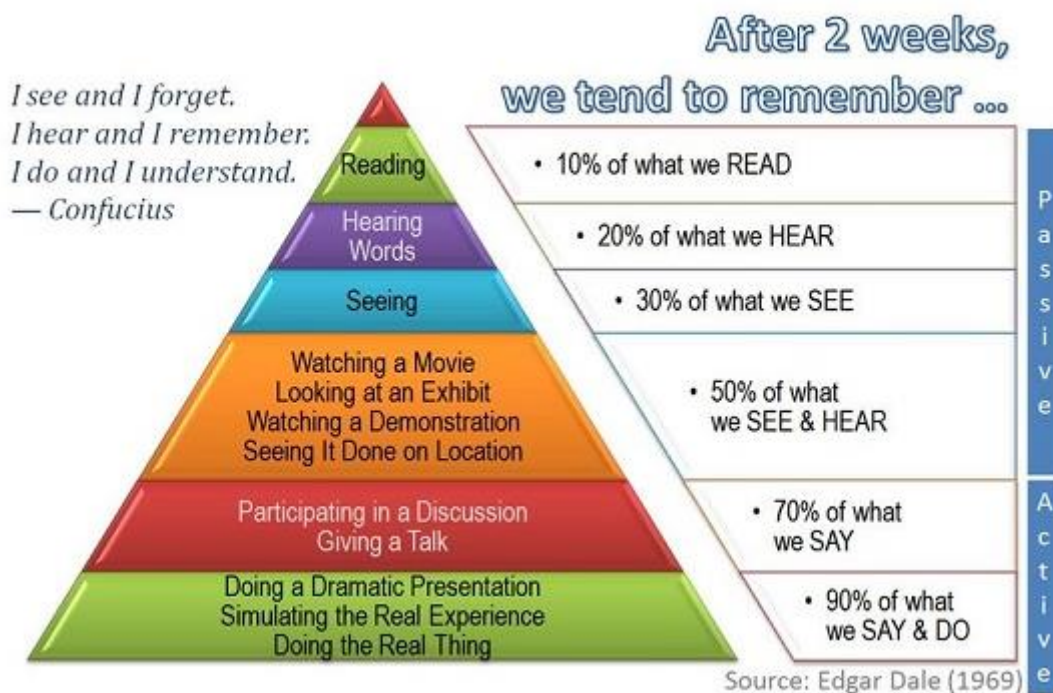
	formiraju jednu ekspertnu grupu, članovi B drugu ekspertnu grupu i td. Ekspertne grupe rade na razumijevanju značenja zajedničkog/istovjetnog materijala, a onda se članovi ekspertnih grupa vraćaju u matične grupe s ciljem da svaki član pouči ostale članove sadržaju koji je pripremao prethodno u ekspertnoj grupi.
--	---

U navedenim oblicima nastavnog rada, moguće je kombinirati različite metode, a unutar metoda različite tehnike uz korištenje adekvatnih didaktičkih medija – sredstava i pomagala. Jedan od mogućih okvira za planiranje nastave ponudio je E. Dale. On je dizajnirao *stožac/piramidu iskustva* kojim je želio predstaviti različita iskustva učenja. Naime, uočio je prednosti i iznimne vrijednosti aktivnog i iskustvenog učenja, te manjkavosti pasivne uloge učenika/studenata u procesu učenja (Matijević i Radovanović, 2011). Dale je bio različito interpretiran, a njegov stožac je doživio brojne preinake. Revidirani i prilagođeni stožac iskustva prikazan je na ilustracijama ispod.



Slika 3. Stožac učenja

(preuzeto sa: <https://www.24sata.hr/lifestyle/ljudi-koji-drze-predavanja-drugima-najkvalitetnije-uce-144723>)



Slika 4. Stožac učenja

(preuzeto sa:

http://www.learningenglish.ro/IMO/Tmp/Tmp_Cone%20of%20Learning_HR3.htm)

Imajući u vidu kontekst u kojem se nastavni proces realizira, karakteristike studenata, njihove specifičnosti, stilove učenja, interesiranja, prethodna znanja i sl. možemo zaključiti da ne postoji jedan univerzalni i najefikasniji medij, izvor, strategija, oblik, metoda, tehnika podučavanja i učenja. Svako iskustvo u procesu učenja je vrijedno, ali neposredna iskustva, ponajviše iskustva stečena u izvornoj stvarnosti od iznimne su važnosti za ostvarivanje ciljeva podučavanja, ishoda učenja, te u konačnici razvoj kompetencija. Svaka odluka nastavnika o tome koja didaktička sredstva i medije će koristiti u nastavi direktno utječu i na odabir nastavnih metoda i oblika nastavnog rada. I obrnuto. Krećući se od vrha ka osnovici stožca, uviđamo da se postupno može govoriti o promjenama metoda rada i nastavnih oblika u odnosu na ishode koje želimo postići i uloge studenata u samome nastavnom procesu.

Tako se, kombiniranjem verbalno-tekstualnih metoda, metoda rada s tekстом i metoda ilustracije i demonstracije uz upotrebu vizualno-auditivnih nastavnih sredstava, pasivna uloga studenata u procesu usvajanja znanja i vještina transformira u aktivnu ulogu. Nastavnik omogućava da se učenje dogodi onda kada spretno kombinira nastavne metode i odgovorno bira didaktička sredstva i medije imajući stalno na umu ishode koje želi postići. U osnovici stožca susrećemo svu složenost i slojevitost kompetencija koje trebaju imati i nastavnik i student. Nastavniku su te kompetencije potrebne kako bi ostvario cilj nastave, a studentu kako bi bio osposobljen obavljati profesiju za koju se priprema i živjeti u neizvjesnoj dinamičnoj budućnosti.

Za ostvarivanje ovih ciljeva iskustveno učenje tj. **učenje činjenjem** je neizmjerljivo važno budući da težimo zapamtiti stupanj našeg sudjelovanja u samome procesu učenja. Tek se u činjenju konkretnih aktivnosti/zadataka, čula maksimalno aktiviraju i dobivaju prostor za razvoj, a student postaje aktivni sukonstruktor vlastitih kompetencija što bi i trebalo biti temeljno obilježje suvremene visokoškolske nastave.

Umjesto zaključka

Prateći informacije ponuđene u tekstu koji ste čitali, isplanirajte jednu nastavnu jedinicu/tematsku cjelinu za predmetno područje koje podučavate u odnosu na elemente zadane u tablici ispod.


Nastavni predmet: _____

Kompetencija	Ishod	Oblik	Metoda	Tehnika	Didaktički medij/sredstvo/pomagalo	Način vrjednovanja

Literatura

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes, in EUA Bologna Handbook, Froment E., Kohler J, Purser L, Wilson L (Eds), article B.2.3-1. Berlin, Raabe.
- Arnold, R. (2011). *Sistemska obrazovanje odraslih*. Materijali za učenje – drugi dio.
- Beljo Lučić, R., Buntić Rogić, A., Dubravac Šigir, M., Dželalija, M., Hitrec, S., Kovačević, S., Tatalović, M. (2009). *Uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Bratanić, M. i sur. (1987). *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga
- Dizdarević, A. i saradnici, (2016); *Vodič za pisanje ishoda učenja u visokom obrazovanju*; Sarajevo: Svjetski univerzitetski servis BiH
- Dragičević, T. i Dželalija, M. (2016); *Kako napisati ishode učenja?*
http://stemp.pmfst.unist.hr/wp-content/uploads/2016/05/Kako_napisati_ishode_ucenja.pdf
- Filipović, N., Čehić, E., Dunderović, R. i Stojaković, P. (1982). *Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
- Filipović, N.S. (1977), *Didaktika 1*, Sarajevo: Svjetlost
- Gonzales, J i Wagenaar, R. (2008); *Universities' contribution to the Bologna Process*;
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Halusek, V. i Špoljarić, M. (2014). *Usporedba planiranja i pripremanja za nastavni rad na različitim nivoima školovanja*. *Praktični menadžment*, Vol. V, br. 1, 135-140
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. U: *Teachers and Teaching*, Vol. 6 (2), 151-182
- Ishodi učenja – priručnik, (2013); Knin: Veleučilište "Marko Marulić" u Kninu
- Klafki, W. (1992). *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti*. U: Gudjons i sur. (ur). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
- Mattes, W. (2007), *Nastavne metode – 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*, Zagreb: Naklada LJEVAK
- Matijević, M. i Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine
- McDermott, P. (2008). *Interactive Strategies for Classroom Teaching*. Prepared for the School of Education University of Sarajevo. New York: The Sage Colleges
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa
- Milijević, S. (2005). *Osnovni problemi metodike univerzitetske nastave*. U: *Inovacije u univerzitetskoj nastavi: (podučavanje-učenje-samoučenje)*, Banja Luka: Filozofsku fakultet, 255-275
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: DES i Centar za napredne studije
- Palekčić, M. (1999). *Nastavni sadržaji i znanje*. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A. i Ledić, J. (ur). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Pastuović, N. (1997). *Trajna izobrazba učitelja*. *Napredak*, 138 (1), 7-18

- Pastuović, N. (1999). *Edukologija. Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
- Prodanović, T. (1966). *Osnovi didaktike*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika
- Schulz, W. (1992). *Didaktika kao teorija podučavanja*. U: Gudjons i sur. (ur). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod – Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet
- Suzić, N. (2005). *Animiranje studenata u univerzitetnoj nastavi*. Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije
- The definition and selection of key competencies - Executive Summary (2005); <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Tot, D. (2010). *Učeničke kompetencije i suvremena nastava*. *Odgojne znanosti*, vol. 12, br. 1, 65-78
- Vilotijević, M. (2001), *Didaktika 3 – Organizacija nastave*, Sarajevo: BH MOST
- Vizek Vidović, V. (Ured) (2009); *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika - Priručnik za visokoškolske nastavnike*; Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vučković, D. i saradnici, (2014); *Smjernice za definisanje ishoda učenja na visokoobrazovnim ustanovama u Crnoj Gori*; <https://www.scribd.com/document/344515018/Smjernice-Za-Pisanje-Ishoda-Ucenja>
- Vukasović, M. (2006); *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*; Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža
<http://www.cep.edu.rs/public/RazvojKurikuluma.pdf>
- Vukasović, A. (1995). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“

A large orange geometric shape, resembling a right-angled triangle with a rectangular cutout, is positioned on the left side of the page. It serves as a background for the author's name and affiliation.

**ULOGA DIGITALNIH REPOZITORIJA
OBRAZOVNOG MATERIJALA U
UNAPREĐENJU OBRAZOVNOG
PROCESA**

Prof. dr. Senada Dizdar

Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
Odsjek za komparativnu
književnost i bibliotekarstvo
senada.dizdar@ff.unsa.ba

Uvod

Uloga informacijsko komunikacijskih tehnologija (IKT) u oblasti obrazovanja nije novijeg datuma i nije vezana za pojavu interneta. Njenu historiju možemo pratiti još od prvih dopisnih škola u 18. stoljeću, preko prvih dopisnih tečajeva u 19. stoljeću, do pojave novih medija za prijenos informacija (film, radio, tv) u 20. stoljeću, koji postaju sastavni dio obrazovnih praksi.

Pojavom interneta, upotreba IKT u obrazovanju postala je globalna praksa ne samo pojedinih institucija, nego svih koji žele biti uključeni u moderne obrazovne tokove primjerene novim generacijama učenika i studenata. Pri tome je važno naglasiti da ovaj susret tehnologije i obrazovanja, bez obzira na sve promjene (najvidljivije na razini komunikacija), neće zamijeniti niti potisnuti upotrebu postojećih pedagoških teorija, principa i normi u kojima su *ishodi učenja* bitna komponenta.

Važan zadatak u novom okruženju je obrazovanje nastavnika, koje će im omogućiti da odgovore potrebama sve zahtjevnijih i tehnološki obrazovanih generacija, koje dolaze rođene u novom tehnološkom okruženju (mobitel, daljinski upravljač i kompjuter), ali opterećene problemom snalaženja u njemu, prije svega u razumijevanju života, upotrebi i korištenju informacija.

Da bi se omogućilo razumijevanje nove obrazovne paradigme i ostvario napredak u obrazovanju, potrebno je usvojiti nekoliko važnih pojmova. Postalo je jasno da tradicionalna obrazovna paradigma zasnovana na *učenju činjenica, učitelju* (autoritet) i *knjizi* (kao jedinom izvoru informacija) nije više održiva, te da je za *novu društvo* potrebno mijenjati mnoge postulate, zatim da tradicionalna pismenost treba biti proširena novim vrstama pismenosti. Pošto se tehnologija razvija velikom brzinom, pa „da bismo stajali u mjestu moramo trčati velikom brzinom“, kako kaže *Alisa u zemlji čuda*, ali još brže da bismo mogli pratiti promjene. Pri tome, naglasak više nije na usvajanju činjenica, nego na stjecanju znanja koja će omogućiti da *učimo kako učiti*. U tom novom okruženju *znati što*, nadomješta se sa *znati gdje* i *znati kako*, odnosno, potrebno je razviti sposobnosti *gdje* i *kako* pronaći rješenja.

U središtu tih promjena su tri uzajamno isprepletene osnovna pojma: *informacijska pismenost, cjeloživotno učenje* i *e-učenje*. A sve što je vezano za učenje i podučavanje mora biti povezano i s *ishodima učenja*, pa je to temeljni pojam od kojega polazimo u radu.

Ishodi učenja

Jedan od najvažnijih elemenata Bolonjske obrazovne reforme su *ishodi učenja*, koji, s jedne strane predstavljaju praktički izum, a s druge metodološki pristup usvojen kako bi se unaprijedila kompetitivnost i transparentnost u visokom obrazovanju, te omogućilo prepoznavanje kvalifikacija i mobilnost. Ishodi učenja poznati su i pod drugim pojmovima i često se nazivaju ciljevi kolegija, ciljevi učenja i ishodi učenja studenata. U svim slučajevima su važni jer oblikuju svaki aspekt kolegija, od odabira sadržaja i aktivnosti, do izrade procjena koje određuju je li kolegij ili program učenja djelotvoran.

Postoji veliki broj definicija pojma - ishodi učenja među kojima je i definicija da: „ishodi učenja (learning outcomes) opisuju šta učenik ili student, osoba koja uči, zna, razumije i može obavljati nakon završenog procesa učenja, definiranih kroz znanje vještine i kompetencije.“¹⁸

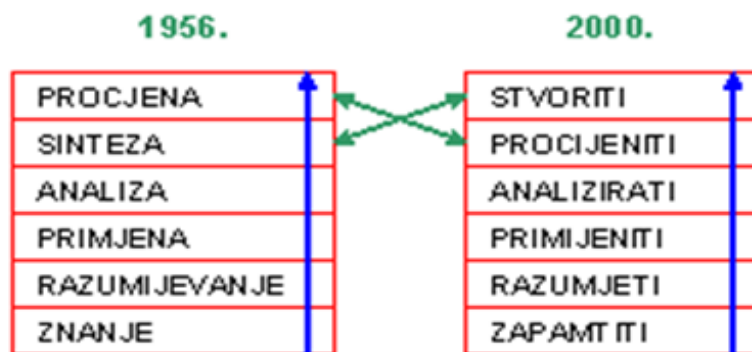
Ishodi učenja obuhvaćaju znanja, vještine i sposobnosti koje studenti trebaju stjecati prilikom završetka kolegija.

Kako bi se olakšalo usklađivanje nastavnih sadržaja, razrađene su taksonomije ciljeva učenja. Među njima je najpoznatija Bloomova taksonomija, koja uzima u obzir tri osnovne kategorije obrazovnih aktivnosti: kognitivnu, koja se odnosi na mentalnu sferu (znanje, spoznaja), 2. afektivnu, koja se odnosi na emotivnu sferu (stavovi, interesi), 3. psihomotornu, koja se odnosi na manualne ili fizičke sposobnosti (vještine).

Bloomova taksonomija (1956) u kognitivnoj domeni učenje razvrstava u šest temeljnih razina koje su hijerarhijski organizirane od nižih prema višim, zahtjevnijim: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i procjena.

Napredak tehnologije, a posebno razvoj globalnih mreža obrazovanja, upotreba web 2.0 tehnologija u obrazovanju i promjene u načinima i mogućnostima učenja doveli su i do revizije Bloomove taksonomije. Njenu reviziju su prvi poduzeli Anderson i Krathwohl 2000.godine, a zatim i drugi autori. Revizija se ogleda u tome da su imenice koje su označavale razine zamijenili glagolima, proširili su sintezu na stvaranje, promijenili redoslijed najviše dvije razine, te kognitivnu domenu učenja (znanja) proširili tako da uključuje afektivnu (stavovi) i psihomotornu domenu učenja (vještine).

¹⁸ Vodič za pisanje ishoda učenja u visokom obrazovanju. /Alma Dizdarević...[et. al]. Sarajevo: Svjetski univerzitetski servis BiH, 2016. Dostupno na <http://www.unsa.ba/sites/default/files/dodatak/2017-12/nacrt-Vodic-za-pisanje-ishoda-ucenja-u-visokom-obrazovanju-Bosanski.pdf>(29.1. 2018.). str.1.

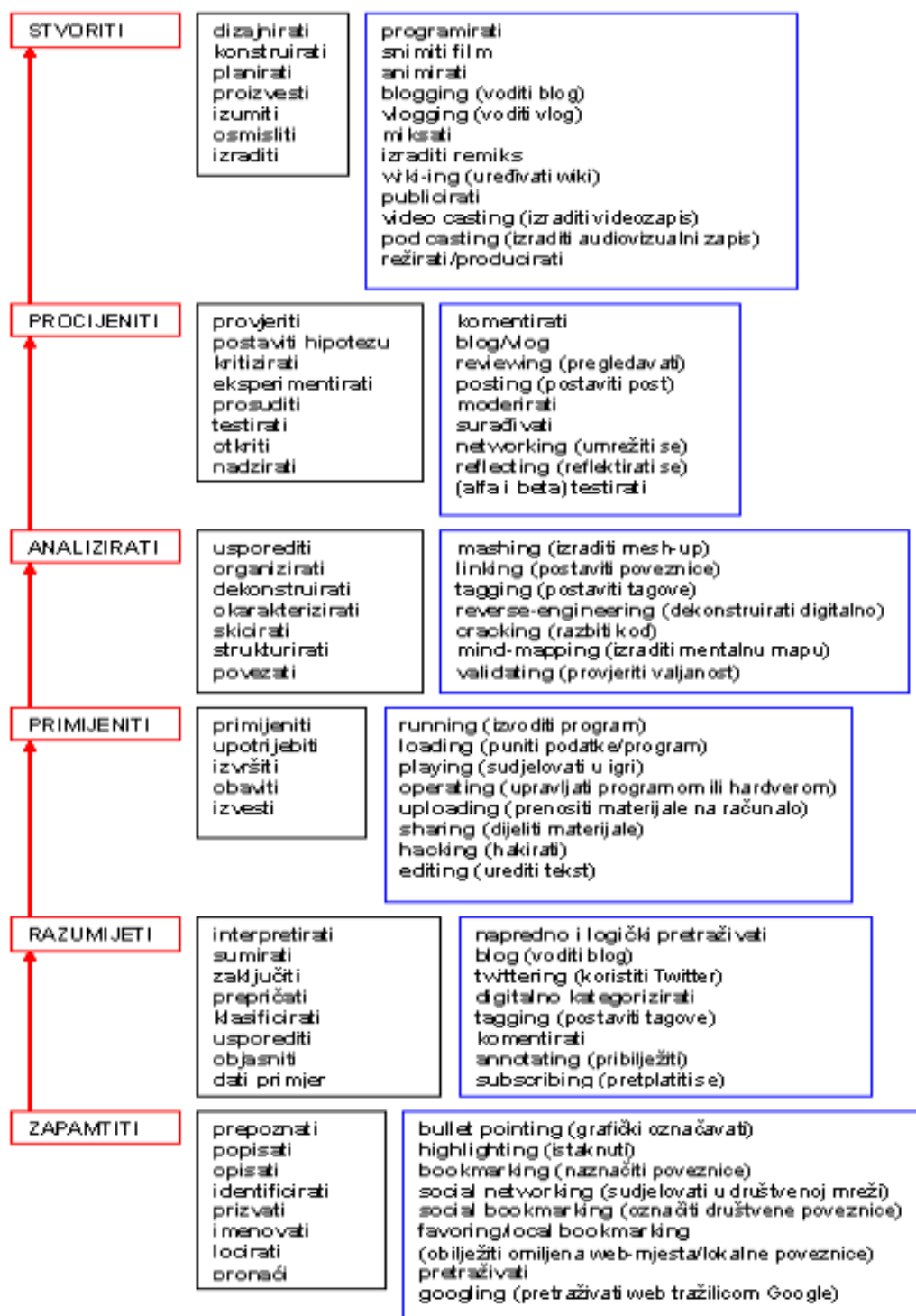


Slika 5. Bloomova originalna (1956) i revidirana (2000) taksonomija (prema Ž.Tutek, 2012.)

Dok su prethodne taksonomije usredotočene na kognitivnu domenu, digitalna taksonomija sadrži i kognitivne elemente, ali i metode i alate korisne u praksi, pri čemu aktivnosti i procesi definiraju kognitivne razine kao i u Bloomovoj originalnoj i revidiranoj taksonomiji, ali je Churces svaku razinu prethodnih taksonomija dopunio novim aktivnim glagolima. Churces posebno ističe sve veći utjecaj koji na učenje i usvajanje znanja ima suradnja (collaboration) u svim svojim različitim oblicima što je omogućuju digitalni mediji kroz niz dostupnih suradničkih alata kao što su wiki, blogovi, društvene mreže i sistemi za upravljanje učenjem, ali isto tako naglašava da ova taksonomija nije o alatima i tehnologijama, nego o korištenju tih alata za ostvarivanje zapamćivanja, razumijevanja, primjene, analize, procjene i stvaranja.¹⁹

¹⁹ Tutek, Ž. Bloomova taksonomija i digitalni alati. // Pogled kroz prozor - digitalni časopis za obrazovne stručnjake, 39 (2012). Dostupno na: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/03/31/bloomova-taksonomija-i-digitalni-alati/>. (23.3.2018.)

Više o Bloomovoj taksonomiji i njenim derivatima vidjeti u: Ešrefa Beba Rašidović. Upravljanje znanjem i informacijska pismenost – metakompetencije za nove načine učenja i izgradnju znanja. Sarajevo: Filozofski fakultet, 2015. (doktorska disertacija u rukopisu)



Slika 6. Bloomova digitalna taksonomija (Churces, 2008, prema Ž. Tutek, 2012.)

Za takvu vrstu podučavanja potrebno je stvoriti novo okruženje u kojem će nove tehnologije s jedne strane podržati socijalno učenje i suradnju, a s druge strane poduprijeti učeničke sklonosti, osobenosti i razviti kreativnost. To podrazumijeva obrazovanje učenika i studenata koji će biti osposobljeni za

timski rad, rješavanje problema, kritičko promišljanje, analiziranje i zaključivanje, donošenje odluka, cjeloživotno učenje i stjecanje novih kompetencija. Za sve navedeno od iznimne je važnosti da učenici i studenti uz standardnu pismenost posjeduju i novu vrstu pismenosti neophodnu za nove obrazovne paradigme, a to je *informacijska pismenost*.



Slika 7. Novi alati u učionici

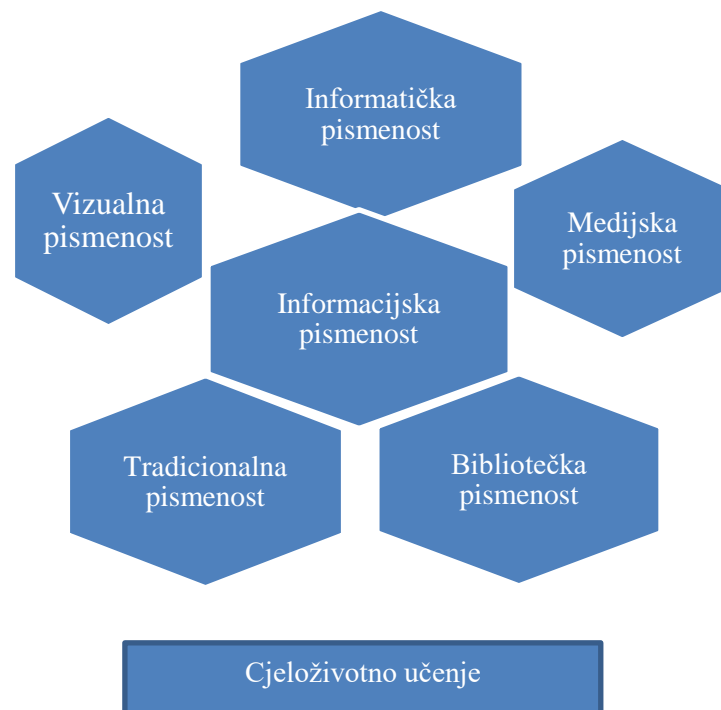
Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje

Informacijsku pismenost (information literacy) najjednostavnije je definirati kao vještine koje uključuju sposobnost traženja, prikupljanja i obradu informacija, te njihovog korištenje, na kritički i sistematski način procjenjujući njihovu relevantnost, ali i razlikovanje stvarnog od virtualnog uz prepoznavanje veza.

Da bi riješila tako kompleksan zadatak, informacijska pismenost je u sebi ujedinila niz pismenosti, među kojima su: bibliotečka, medijska, vizualna, multikulturalna, digitalna pismenost..., jer pojedinci trebaju imati vještine korištenja alata za proizvodnju, prezentiranje i razumijevanje kompleksnih

informacija, kao i sposobnost pristupa, pretraživanja i korištenja internetskih usluga.

Pri tome, važno je napomeniti da postoji niz zabluda oko korištenja pojma informacijska pismenosti, među kojima su: da je intuitivan skup sposobnosti koje pojedinci razviju usput, da tehnologija čini informacijsko opismenjavanje suvišnim, a možda je najčešća zabluda ta da je sinonim za informatičku pismenost. Najjednostavnije kazano, informatička pismenost se ostvaruje putem definiranja upotrebe i operiranja kompjuterskim sistemima, mrežama i programima, dok se informacijska pismenost bavi upravljanjem informacijama i znanjem.



Slika 8. Informacijska pismenost

Informacijskim opismenjavanjem pojedinac stječe određene kompetencije koje ga definiraju kao informacijski pismenu osobu. Definiranjem informacijske pismenosti u okviru skupa stečenih kompetencija omogućuje se stvaranje popisa atributa koje je moguće vrednovati i mjeriti. U tom slučaju olakšana je i sama integracija informacijske pismenosti u formalno obrazovanje. O tome koje su kompetencije potrebne da bi se bilo informacijski pismenima, postignut je konsenzus i u svim važećim dokumentima (Aleksandrijskom proglasu, Međunarodnom udruženja bibliotekarskih društava

IFLA i Nacionalnog foruma za informacijsku pismenost NFIL). Informacijski pismene osobe definiraju se kao osobe koje obuhvaćaju sposobnost prepoznavanja informacijske potrebe, te lociranje, vrednovanje, primjena i stvaranje informacije unutar kulturnih i socijalnih okruženja.

Veza između informacijske pismenosti i kompetencija jednostavno je uspostaviti ako se počne od definicije da: kompetencije, kao pojam koji osim znanja, vještina i stavova obuhvaća i sposobnost njihova aktiviranja te djelovornog iskorištavanja u određenoj situaciji²⁰, što je potpuno kompatibilno s ciljevima informacijskog opismenjavanja, jer pojedinac mora biti osposobljen za služenje tehnologijama kako bi došao do potrebne informacije, ali jednako tako mora biti sposoban razlučiti koje su mu informacije zaista potrebne, odnosno koje su informacije adekvatne njegovoj potrebi.

Informacijsko opismenjavanje omogućuje upravo to – pripremu pojedinaca da samostalno pretražuju različite izvore informacija kako bi pronašli odgovarajuću informaciju kojom će zadovoljiti svoje potrebe, što je važno i edukatorima i poslodavcima. Zato se te kompetencije lako identificiraju sa sposobnostima, kvalifikacijama i stručnošću. Zbog tih osobina informacijska pismenost je metakompetencija *cjeloživotnog učenja*.

Razvoj kompetencija kod studenata i učenika nije moguće prepustiti samo njihovom samoobrazovanju, to mora biti sastavni dio sistemskog obrazovanja u kome e-obrazovanje predstavlja važnu komponentu obrazovanja.

Pedagoški aspekti e-učenja i institucionalni repozitorij

E-učenje (engl. e-learning) predstavlja sinonim za novo, moderno i kvalitetno obrazovanje. Tehnologije e-učenja i općenito IKT mogu i trebaju biti katalizator integracijskih procesa u obrazovnom sistemu i djelotvorno sredstvo za ostvarivanje kvalitativnih promjena i provedbu načela Bolonjske deklaracije na visokoškolskim institucijama.

E-učenje treba postati sastavni dio procesa univerzitetskog obrazovanja. Osobito je bitno u nastavničkim zanimanjima, koja svojim kompetencijama trebaju da odgovore na zahtjeve nove generacije učenika i studenata sklonih

²⁰ Ćatić, I. Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. // Pedagoška istraživanja, 9 (1-2), 175 – 189 (2012), str. 175-176.

komunikacijskim kanalima koji se realiziraju uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija.²¹

Razlika između klasičnog učenja (learning) i elektronskog učenja (e-learning) je i u percepciji obrazovanja. Kod klasičnog učenja imamo interakciju na relaciji učenik-sadržaj-nastavnik, a kod elektronskog učenja u tu interakciju uključujemo još i IKT.

E-učenje je proces obrazovanja (učenja i podučavanja) uz uporabu IKT, koja doprinosi unapređenju kvalitete toga procesa i kvalitete ishoda učenja.

Pri tome je potrebno istaknuti da tehnologija jest promijenila sve aktere obrazovnog procesa od studenta do nastavnika, izvora učenja i načina na koji se uči i podučava. Sve to prati i pojava novih teorija obrazovanja (bihevizizam, konstruktivizam i konektivizam), koje zahtijevaju aktivniji angažman učenika, ali i povećanu ulogu informacijskih izvora u obrazovnim procesima uz korištenje IKT.

Važno je znati da i pored svih promjena i utjecaja tehnologija koje omogućuju otvorenije, fleksibilnije, personaliziranije, ali i kolaborativno učenje, osnovni pedagoški postulati u obrazovanju ipak ostaju, te je zbog toga važno uskladiti pedagoške i tehnološke postupke.

Pomaci u pedagogiji pokazuju kretanje iz prakse promicanja homogenih sistema koji su uglavnom utemeljeni na preuzimanju tekstualnog sadržaja prema otvorenijim sistemima kojima je poduprta raznolikost i učenje koje je dio personaliziranog cjeloživotnog učenja iskazanog u Mentisovoj tablici.²²

²¹ Dizdar, S. Uloga digitalnih repozitorija obrazovnog materijala u unapređenju obrazovnog procesa. // Znanstveno – stručna međunarodna konferencija „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju=Scientific-professional international conference „Stepping Towards New Challenges in Education 11. i 12. oktobar 2013. godine / on October 11-12, 2013. Sarajevo: Filozofski fakultet, 2013. str. 401-212. Dostupno na: http://www.ff-eizdavastvo.ba/Books/SerialPubl/ped/ZR_odsjeaka_za_pedagogiju.pdf (5.11.2017.

²² Ćukušić, M, Jadrić, M. E-Učenje: koncept i primjena. Zagreb: Školska knjiga, 2012, str.45.

PEDAGOGIJA

homogena raznolika

TEORIJE UČENJA

Biheviorizam-kognitivizam-konstruktivizam-konektivizam

SADRŽAJ E-UČENJA

Standardiziran/formalan-cjeloživotni/stvarni kontekst

NASTAVNIK

Instruktor-potpورا-posrednik

POLAZNIK

Pasivan u učenju-aktivan i samousmjeravajući

E-UČENJE

Preuzimanje informacija-učenje unutar zajednice-personalizirano okruženje

Pedagoške dimenzije e-učenja (Mentis prema Ćukušić Jadrić (2012))

Uvođenje e-obrazovanja postaje zadatak svih obrazovnih institucija i već je poznato da se najbolji rezultati dobivaju primjenom mješovitog (hibridnog) oblika e-učenja.²³ Takav se pristup temelji na kombinaciji klasičnih oblika nastave s nastavom koja se odvija u virtualnom okruženju za učenje i podučavanje. Ovisno od intenziteta i načina upotrebe IKT u obrazovnom procesu, razlikujemo više oblika e-učenja.

²³ E-učenje ima različite pojavne oblike, zavisno od toga u kojoj mjeri i koju vrstu tehnologije uključuje. Po Glušac D. (2008) razlikujemo: web utemeljeno učenje (Web Based Learning), web utemeljeno vježbanje (WEB Based Training), raspodijeljeno učenje (Distributed Learning), napredno raspodijeljeno učenje (*Advanced Distributed Learning*), udaljeno učenje (Distance Learning), on-line učenje putem Interneta (On-line Learning), mobilno učenje (Mobile Learning), upravljano učenje (*Remote Learning*), vježbanje zasnovano na kompjuteru (Computer Based Training), vježbanje utemeljeno na Internetu (*Internet Based Training*), inteligentni tutorski sistemi (Intelligent Tutorial System), video na zahtjev (Video on Demand), audio na zahtjev (Audio on Demand), Internet televizija (IPTV), virtualna učionica (Virtual Classroom), virtualna laboratorija (Virtual Labs), audio-video konferencija (Audio/video conferencing), tutorstvo preko Interneta u realnom vremenu (Real-time on-line tutoring) itd.

Tablica 3. Tehnologija i e-obrazovanje

OBLIK	OPIS	TEHNOLOGIJA
Klasična nastava (f2f) face to face	Nastava (najčešće predavačka) u učionici	Ne koristi se osim tekst procesora (Word) za pripremanje nastave
Nastava uz pomoć ICT	Tehnologija za poboljšanje klasične nastave	Prezentacije (PowerPoint) Multimedijalni CD-ROM-ovi Web site za tečajeve s hipermedijalnim sadržajima za učenje (courseware) Programi na web-u za testiranje (test za samoprovjeru znanja i provjere znanja) E-mail i mailing liste Forum
Hibridna nastava	Kombinacija klasične nastave i nastave uz pomoć ICT	LMS (Learning Management Systems) - sistemi za upravljanje učenjem CBT/WBT (Computer/Web Based Training), Video-konferencije
On-line obrazovanje	Učenje i podučavanje isključivo uz pomoć ICT	Predmeti (tečajevi) koji se dostavljaju putem Interneta (kao Web site ili pomoću LMS) Video-konferencija

E-učenje donosi čitav niz prednosti u obrazovni proces. Spomenimo samovremensku i prostornu fleksibilnost u podučavanju i učenju, fleksibilan (vremenski i prostorno) pristup ažurnim i aktualnim multimedijalnim i interaktivnim nastavnim materijalima, razvoj institucionalnog repozitorija obrazovnih sadržaja i nastanak digitalne biblioteke. Unapređenje nastave ogleda se i u mogućnosti prilagođavanja osobnom stilu učenja, omogućavanju suradničkog učenja i stjecanju vještina projektnog i timskog rada, dostupnosti širem krugustudenata (studenti s posebnim potrebama, studenti na udaljenim lokacijama, strani studenti islično).

Odabir oblika i intenziteta e-učenja prepušten je fakultetima. Uzimajući u obzir kulturne, socijalne i tehnološke mogućnosti, fakulteti su dužni ponuditi novi atraktivni i studentima prilagođen obrazovni proces.

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu samostalno je izašao u susret novim potrebama i kreirao sistem učenja na daljinu BISER (Bibliotečki Sarajevski

elektronički repozitorij) Pokretač i nosilac projekta implementacije sistema za učenje na daljinu na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu je Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo, pri čemu je uvođenje sistema za učenje na daljinu jedan od rezultata dugogodišnje uspješne suradnje Katedre za bibliotekarstvo ovog odsjeka i Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Cilj projekta je bio da se uvođenjem i aktivnom primjenom BISER-a unaprijedi kvaliteta univerzitetskog obrazovanja, omogući nastavnicima i studentima ostvarivanje novih uloga u obrazovnom prostoru, poveća konkurentnost univerzitetskih studijskih programa, te osposobi studente za upotrebu tehnologija cjeloživotnog učenja.

Implementacija je započela u februaru 2009. godine. Zbog nedostatka visokokvalitetne IKT infrastrukture na Filozofskom fakultetu u Sarajevu dogovoreno je da čitav sistem BISER-a bude lociran na serveru Filozofskog fakulteta u Zagrebu, što je još jedan vid pomoći i suradnje ovog zagrebačkog Odsjeka sarajevskoj Katedri za bibliotekarstvo, jer Filozofski fakultet tada nije raspolagao tehničkim mogućnostima da bi podržao ovaj sistem.

BISER je zvanično postao aktivan 18. marta 2009. godine, da bi 2015. godine Filozofski fakultet izradio vlastitu platformu, pa se BISER danas nalazi na adresi <http://biser.ff.unsa.ba/>. Kao platforma za instalaciju softvera korišten je Moodle²⁴

²⁴ Moodle = Modular Object-Orientated Dynamic Learning Environment (modularno objektno orijentirano dinamično okruženje za učenje) sastavljen od dva osnovna sistema = CMS (Course Management System) ili sistem za upravljanje e-tečajevima = LMS (Learning Management System) ili sistem za upravljanje sadržajem učenja. Moodle je projekt otvorenog koda (Open source), što znači da je korisnicima omogućen uvid u izvorni kod, uz mogućnost promjene aplikacije i prilagodbe vlastitim potrebama. Sistem Moodle je jedan od najpopularnijih sistema za podučavanje otvorenog koda (eng. Open source) izdat pod licencom GNU Public License. Moodle dostupan na <http://www.moodle.org> (31.1.2018.)

BISER Početna Kursevi **Moji kursevi** Bosanski (bs) Senada Dizdar

Bibliotečki Sarajevski Elektronički Repozitorij

BISER (Bibliotečki Sarajevski Elektronički Repozitorij), sistem za učenje na daljinu, rezultat je suradnje Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Sarajevu ostvarene kroz projekt Basileus. Svrha sistema je poboljšati kvalitetu nastave na Filozofskom fakultetu u skladu s Bolonjskim procesom. Implementacijom informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovni proces ostvaruje se tzv. mješoviti pristup obrazovanju. Takav način obrazovanja podrazumijeva nastavu u tradicionalnom fakultetskom prostoru uz korištenje tehnologije za olakšavanje administracije kolegija, te bržu i moderniju distribuciju informacija i znanja.

Uvođenjem i aktivnom primjenom BISER-a nastoje se ostvariti sljedeći ciljevi:

- unaprijediti kvalitetu univerzitetskog obrazovanja
- omogućiti nastavnicima i studentima ostvarivanje novih uloga u obrazovnom prostoru
- povećati konkurentnost univerzitetskih studijskih programa
- osposobiti studente za upotrebu tehnologija cjeloživotnog učenja

Kategorije kurseva

Skupi sve

- ▷ Miscellaneous (3)
- ▷ Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo
 - ▷ Bibliotekarstvo (1)
- ▷ Odsjek za anglistiku (4)
- ▷ Odsjek za pedagogiju (4)
- ▷ Odsjek za psihologiju (1)
- ▷ Odsjek za slavenske jezike i književnosti (1)
- ▷ Odsjek za romanistiku (1)

Moji kursevi

Slika 10. BISER

U najkraćem, na tehničko-izvedbenoj razini BISER omogućava:

- brzo postavljanje i jednostavno kreiranje nastavnih materijala na Internet, što podupire razvoj informatičke pismenosti nastavnog kadra
- jednostavnije i fleksibilnije vrednovanje znanja uz manji utrošak vremena nastavnika u odnosu na konvencionalnu nastavu
- učestalije vrednovanje znanja i davanje pravovremene detaljne povratne informacije, čime se veće težište stavlja na formativno vrednovanje znanja
- prilagodbu nastavnog gradiva i aktivnosti za svakog polaznika na temelju rezultata vrednovanja
- jednostavnije kreiranje pitanja, neke nove vrste pitanja
- konstruktivistički pristup u provođenju obrazovnog procesa, jer podupire izgradnju zajednice korisnika, razmjenu iskustava i zajednički rad
- ravnopravan pristup obrazovnom materijalu koji je interoperabilan s ostalim sistemima, ali i kolegijima unutar sistema
- korištenje obrazovnog materijala u edukativne svrhe gdje su autorstvo i privatnost podataka zaštićeni
- transparentan rad nastavnika i studenata
- korištenje web 2.0 tehnologija
- sistematsko upravljanje procesima objavljivanja, pristupa i pohrane informacija

Zaključak

Tradicionalno učenje i obrazovanje i njihove forme nisu dovoljne za zadovoljenje sve naraslijih potreba novih generacija odraslih u potpuno novom okruženju, u kojem oni misle da što nije na Googlu i nepostoji, čiji pripadnici žele sve odmah i sada, koji su skloni nekritičkom promišljanju i ispitivanju, relativno slabom poznavanju nastanka i vrednovanja elektronskih izvora, nerazvijenim strategijama pretraživanja.

Za tu generaciju potrebno je promijeniti obrazovne paradigme i obučiti ih novim vrstama pismenosti potrebnim za preživljavanje u 21 stoljeću. To zahtijeva radikalne i brze promjene na svim razinama obrazovanja, pri čemu je najveću pažnju potrebno primijeniti obrazovanju nastavnika, kako bi mogli odgovoriti zahtjevima „digitalnih urođenika, generaciji palčeva, homo zappiensima, net generaciji...“

Na razini ostvarivanja obrazovnog procesa potrebno se oduprijeti „cunamiju“ informacija infrastrukturnom digitalnih i digitaliziranih izvora informacija i sve to usuglasiti s osnovnim postulatima obrazovanja, što iziskuje i permantno (cjeloživotno) obrazovanje nastavnika, jer je jedino tako moguće *brzo trčati u mjestu*.

E-učenje u tom kontekstu izdvaja se kao idealan pristup za fleksibilno, kolaborativno ali i personalizirano učenje, koje omogućava izgradnju generičkih kompetencija i veliku podršku u realiziranju ishoda učenja važnih za tržište rada. E-obrazovanje i učenje na daljinu predstavljaju resurs koji može otvoriti nove perspektive i povlastice za sve sudionike i nastavnike u obrazovanju, u kojemu je najvažniji dio *htjeti*, a onda se lako dolazi do *znati*, *koristiti*, *primijeniti*....

Literatura

- Ćatić, I. Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. // Pedagoška istraživanja, 9 (1-2), 2012, str. 175 – 189. Dostupno na: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/IChrv%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/IChrv%20(2).pdf) (23.3.2018.)
- Ćukušić, M, Jadrić, M. (2012). E-Učenje: koncept i primjena. Zagreb: Školska knjiga
- Dizdar, S. Uloga digitalnih repozitorija obrazovnog materijala u unapređenju obrazovnog procesa. // Znanstveno – stručna međunarodna konferencija „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju= Scientific-professional international conference „Stepping Towards New Challenges in Education 11. i 12. oktobar 2013. godine / on October 11-12, 2013. Sarajevo : Filozofski fakultet, 2013. str. 401-212. Dostupno na: http://www.ff-eizdavastvo.ba/Books/SerialPubl/ped/ZR_odsjeka_za_pedagogiju.pdf (5.11.2017.)

- Dizdar, S. Turčilo; L. Ešrefa Rašidović, B. Hajdarpašić, L. (2014) Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula. 2. izd. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
- Tutek, Ž. Bloomova taksonomija i digitalni alati. //Pogled kroz prozor - digitalni časopis za obrazovne stručnjake, **39** (2012). Dostupno na: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/03/31/bloomova-taksonomija-i-digitalni-alati/>. (23.3.2018.)
- Vodič za pisanje ishoda učenja u visokom obrazovanju. / Alma Dizdarević...[et. al]. Sarajevo: Svjetski univerzitetski servis BiH, 2016. Dostupno na <http://www.unsa.ba/sites/default/files/dodatak/2017-12/nacrt-Vodic-za-pisanje-ishoda-ucenja-u-visokom-obrazovanju-Bosanski.pdf> (29.1. 2018.)

ZAVRŠNA EVALUACIJA

Polaznici su, na kraju obuke, imali priliku procijeniti realizirane nastavne susrete u odnosu na: relevantnost tema/sadržaja, kvalitetu aktivnosti, vlastiti angažman, uvjete za rad, te znanje i stil predavača na skali od 1 (loše) do 5 (odlično).

Na temelju frekvencija odgovora možemo zaključiti da su polaznici Obuke bili najzadovoljniji znanjem i stilom predavača, zatim relevantnošću sadržaja/tema i kvalitetom aktivnosti. Najmanje su bili zadovoljni vlastitim angažmanom i uvjetima za rad, o čemu govori i distribucija ocjena na skali od 1 do 5. Uz brojčanu procjenu, polaznici su imali priliku i prokomentirati svoju procjenu, pa su neki od njih to učinili navodeći sljedeće:

„Mislim da nema potrebe komentirati. Sve je bilo za 5+“

„Za nastavnike trenutno nema relevantnijih tema od onih koje su bile ponuđene na obuci: kvaliteta nastave, provjereni načini i metode kreiranja sata, i – možda najvažnije: alati za objektivno mjerenje i ocjenjivanje. Svakako fleksibilnost i mogućnost prilagođavanja sadržaja predmeta svakoj pojedinoj grupi (učenika, studenata, polaznika).“

„Jako dobro pripremljena obuka, sjajno iskoordinirana među kolegama, tako da su do izražaja došle kvalitete svih predavača, njihova ekspertna znanja i vještine, maksimalno iskorišteni u svrhu obuke. Kolege su uspjele kreirati opuštenu atmosferu, istovremeno dinamičnu i motivirajuću nastavu, što je osiguralo maksimalno učešće polaznika i dobre rezultate.“

„Bilo je dobro, ali je adekvatnije za srednjoškolsko usavršavanje.“

„Izuzetno sam zadovoljna! Odlična interakcija, uvažavanje i poštovanje ukazano polaznicima. Znanje i pristupi radu bez primjedbe.“

„Drago mi je što je pokrenut ovakav projekat u koji bi se trebalo uključiti cjelokupno akademsko osoblje. Projektni tim je najbolje svojim primjerom pokazao kako izgleda dobro osmišljena i pripremljena kao i odlično izvedena nastava. Nastupi su bili profesionalni i topli. Doživjeti tim koji savršeno funkcionira jeste, s obzirom na komunikacijske probleme koje imamo na mnogim odsjecima, melem za nas istraumatizovane. Jako sam mnogo naučila, i to na takav način da pojedine dijelove mogu već sada, bez prevelike pripreme integrirati.“

„Najprije bih izdvojila entuzijizam predavača i želju da zaista informacija „prođe“ dopolaznika. Opuštena atmosfera bila je podsticajna za rad, a ritam smjenjivanja „teorijskih“ i praktičnih dijelova nastave bio je efikasan u smislu održavanja koncentracije uprkos činjenici da se radilo u popodnevnim satima na kraju radne sedmice. Sadržajno je nastava 98% bila usmjerena tačno na sadržaje koji „nepedagozima“ nedostaju.“

Kada su polaznici pitani o tome šta će se u njihovom radu promijeniti nakon odslušanog programa, većina ih je navela određene promjene koje su spremni napraviti u svom radu. Te promjene se najčešće odnose na primjenu različitih strategija učenja i podučavanja, te kreiranje silabusa temeljenih na kompetencijama i ishodima učenja. Dva su polaznika navela da se u njihovom radu neće ništa promijeniti. U nastavku navodimo nekoliko odgovora polaznika:

„Sigurno ću više pažnje posvetiti izradi silabusa, a posebno navođenju ishoda učenja. Ova obuka mi je pomogla da shvatim koliko je to važno.“

„Zahvaljujući obuci imala sam priliku preispitati se kao nastavnik, iznova promišljati o svom načinu rada, o odnosu prema predmetima na kojima držim vježbe i što je najvažnije, o odnosu prema studentima. Cijeli ovaj proces je u meni kao nastavniku probudio novu vrstu entuzijazma što će se, vjerujem, u pozitivnom smislu odraziti i na sam kvalitet nastave.“

„Bit će to mali koraci i male promjene, jer ovakvo što zahtijeva: ozbiljan pristup izradi silabusa, ozbiljnu analizu svih segmenata svakog kolegija i svake pojedine nastavne jedinice; analiziranje i kreiranje svakog pojedinog časa i planiranje svih aktivnosti studenta; praćenje i mjerenje njihovog angažmana, znanja i napredovanja. Odlučila sam stoga početi od jednog kolegija – uvodnog, na I godini I ciklusa – kako bih mogla rasti zajedno sa novom generacijom. Step by Step :-D“

„Neće se ništa promijeniti jer Fakultet ne stimulira promjene.“

„Vrlo malo toga.“

„Mišljenja sam da je iskustvo koje sam stekla na radionicama, ali i edukacijskim predavanjima od velikog značaja u smislu profesionalnog i objektivnog pristupa obavezama prema nastavnim predmetima.“

„Definitivno ću koristiti metode i tehnike sa kojima smo upoznati. Saradnja s kolegama se također popravila u smislu da sam konačno upoznala kolege s drugih odsjeka.“

„Najbitnija informacija mi je bila da nastava treba da bude fokusirana na student(ice), tako da ću poraditi na tome da mnogo više uključim student(ice) u nastavni proces. Također, drastično ću smanjiti obim obavezne lektire i povećati aktivnosti van fakulteta (odlasci u pozorište, u strane biblioteke, izložbe, muzeje i sl).“

„Iako lično neprestano preispitujem vlastiti način rada, a sve u cilju postizanja što boljih rezultata studenata (vječito pitanje-kako je moguće da studenti nisu usvojili neka osnovna znanja, a nastavnik se toliko trudio i unosio u nastavu), ove radionice su mi omogućile da osvijestim i verbaliziram neke stvari koje sam intuitivno osjećala. Promjena perspektive možda je najkorisniji element ove obuke. Skretanje pažnje i prenošenja „tereta“ nastave s nastavnika na studenta, razmišljanje o konkretnim, efikasnim načinima kako ih osposobiti za ono što mi, po inerciji smatramo usvojenim na nivou srednje škole (uočavanje relevantnih činjenica, njihovo logično povezivanje, jasno i precizno izlaganje, itd.)“

„Više insistirati na aktivnom učešću studenata u obrazovnom procesu; izraditi silabuse u kojima će biti jasno definirani ciljevi i ishodi učenja; iskoristiti neke nove strategije učenja i podučavanja pri realizaciji obrazovnog procesa.“

„Promijenit će se pristup pripremi nastave, sada ću još više pažnje posvetiti ishodom učenja. Bila sam i ranije upoznata s Bloomovom taksonomijom, ali sada će biti mnogo više prisutna u cjelokupnom radu. Posebno su bile zanimljive strategije gdje smo govorili o različitim tehnikama, koje ću svakako primjenjivati u svom budućem radu.“

Polaznici su imali priliku predložiti teme koje bi se mogle uvrstiti u ovakav i slične programe, pa su neki od njih naveli sljedeće teme:

1. „Izgaranje“ na poslu
2. Mobing na radnom mjestu
3. Kako motivirati sebe i druge na rad u uvjetima kad sve ide „nizbrdo“?
4. Naši tabui
5. Obuka za korištenje tehničkih pomagala/interneta i sl.
6. Elementi praćenja i vrednovanja rada studenata, u smislu načina bodovanja, ocjenjivanja angažmana rada studenata
7. Suvremeni pristupi nastavi
8. Odgojne komponente u radu na tercijarnom nivou
9. Komunikacija i suradnja s dosta teškim koleg(ic)ama; odgovornost prema sebi ili briga o sebi (*self-care*); kako održati dobru ravnotežu između nastave i naučnog rada; jačanje solidarnog ponašanja

10. Rad sa studentima s poteškoćama
11. Opisna izrada skale ocjenjivanja po nivoima
12. Vredovanje rada studenata

Na kraju Evaluacijskog lista polaznici su imali priliku napisati i svoj završni komentar, pa njihovim odgovorima ilustriramo zadovoljstvo o kojem su i usmeno govorili na završnom susretu:

„Smatram da je potrebno da svaki nastavnik i suradnik Filozofskog fakulteta prođe ovakvu obuku. Također bi bilo dobro da ovakve i slične obuke imamo redovno.“

„Želim čestitati i zahvaliti se svim predavačima koji su nam svojom ljubaznošću, osmijehom, zanimljivim i zabavnim primjerima, materijalima i vježbama približili sadržaj prema kojem je prvobitno postojao određeni otklon. Smatram da bi svaka osoba koja učestvuje u nastavi trebala proći kroz sličan proces, svakako zbog dragocjenih informacija, ali što je bitnije, zbog izgradnje ili nadogradnje vlastitog kritičkog stava prema cjelokupnom nastavnom procesu.“

„Obuka je bila inspirativna, motivirajuća i znalački provedena. Bilo je to dobro iskustvo i krasno druženje. Nadam se da se vidimo uskoro na još nekom seminaru, obuci, radionici...Kolegicama predavačima iskrene čestitke, kolegicama i kolegama učesnicima – puno uspjeha, sreće, kreativnosti i inspiracije u poslu i - u životu.“

„Zahvaljujem na uloženom trudu i strpljenju.“

„Bilo je lijepo upoznati kolege s drugih odsjeka.“

„Veliko hvala na edukaciji, inovativnosti, kreativnosti, susretljivosti, toplim riječima, vedrim licima. Hvala na trudu i ukazanom povjerenju. Divne ste!“

„Prezadovoljna sam! Nisam mogla da vjerujem svojim očima da je na našem fakultetu moguć tako fantastičan timski rad. Vrijeme je začas prošlo, vjerovatno zbog toga što je bilo dosta interaktivnih momenata, što su se kolegice mijenjale i što su bile tako razumljive u svojim izlaganjima i tokom cijele obuke pristupačne. Sve što je izneseno je toliko relevantno za naš poziv i rad da smo se lako mogle uklopiti i povezati ponuđene informacije s našim vlastitim iskustvom u nastavi. Jako mi je žao što naučni rad odnosno kvantitet objavljenih radova igra mnogo značajniju ulogu od nastave, ali to je generalni trend. Hvala cijelom timu na trudu i brizi. Jako sam uživala u grupi.“

„Hvale vrijedna inicijativa da se konačno ujednači barem na nivou Fakulteta izrada Planova, programa , a naročito „silabusa“- potrebno utvrditi preciznu terminologiju i definisati pojmove.“

„Periodično organizovati ovakve obuke za sve uposlene, od ass. do nastavnika.“

„Ovo je bilo veoma inspirativno druženje...Šta ćemo sljedeće? Kad počinjemo?“

„Ovakav pristup treba predstaviti svim uposlenicima, posebno mladom kadru. Vrlo koristan sadržaj, koji nudi novi i drugačiji pristup nastavi, ali i studentima. Svaka tema jednako je bila važna, interesantna i donesena na drugačiji način. Zadovoljstvo je bilo biti dio ovog programa, gdje vjeruje, da su svi sudionici spoznali nove stvari i jednako se radovali novom susretu. Sve pohvale svim predavačima.“

Evaluacije polaznika idu u prilog potvrde da je ovaj projekt imao za cilj uspostaviti i ojačati mehanizme osiguranja kvalitete kao zaloga kvalitete nastavnog procesa. Također je potvrđeno da profesionalni razvoj nadilazi pojam “obuke” koja rezultira samo stjecanjem vještina, već uključuje formalne i neformalne načine pomoći i podrške nastavnom osoblju, ne samo da usvoje nove vještine, nego da razviju „novo“ viđenje pedagogije i svoje vlastite prakse istražujući sadržaje i resurse u procesu unapređenja visokoškolskog nastavnog rada.

