

Mara Đukić  
Filozofski fakultet  
Novi Sad

## NOVA PARADIGMA UNIVERZITETSKE NASTAVE KAO IZRAZ PEDAGOŠKE REFORME VISOKOG OBRAZOVANJA

### THE NEW PARADIGM OF ACADEMIC INSTRUCTION AS AN EXPRESSION OF PEDAGOGIC REFORM OF HIGH EDUCATION

**ABSTRACT:** The essay begins with the author's judgment that one of the first universal and definite goals of the reform projects in most countries of contemporary Europe is to obtain quality that is higher efficiency of high education generally based on Bologna Declaration and developed in each case by relevant legislative. Although there is a need for respective law, the author considers it as not sufficient condition for the proper reform of the academic studies themselves that is for the radical changes of academic instruction. Hence, the central part of the essay contains comparative analyses of two paradigms of academic instruction: the learning paradigm is considered as innovation intended to overcome common weakness of traditional teaching paradigm. Finally, there is a conclusion that new reform could be successful only with complementarities of both components obtained: systematic-organizational (outer) and pedagogic-didactical (inner) one. The first component implies adequate legislative base and authentic implementation of Bologna Declaration and the other means implementation of satisfactory didactic innovations that is new paradigm of academic instruction.

Key words: high education, pedagogic reform Bologna Declaration, innovations.

**APSTRAKT:** U članku se polazi od ocene da je jedan od prvih nespornih, univerzalnih ciljeva reformskih poduhvata u većini država savremene Evrope, osiguranje kvaliteta, odnosno povećanje efikasnosti visokog obrazovanja, pri čemu se najmanji zajednički imenilac nalazi u postavkama Bolonjske deklaracije, dok ključni oslonac u svakom pojedinom slučaju predstavlja relevantna legislativa. Iako odgovarajući zakon jeste potreban, nije i dovoljan uslov za suštinsku reformu samih studija, tj. za radikalnu promenu visokoškolske nastave. Shodno tome, centralni deo rada posvećen je komparativnoj analizi dve paradigme univerzitske nastave: paradigma učenja posmatra se kao inovacija usmerena na prevazilaženje poznatih slabosti uobičajene, tradicionalne paradigme, odnosno paradigme poučavanja. Na kraju, zaključne konstatacije sugerišu da se uspeh aktuelne reforme visokog obrazovanja može očekivati samo ako se obezbedi komplementarnost obe reformske komponente i to: sistemsko-organizacione (spoljašnje) i pedagoško-didaktičke (unutrašnje). Prva komponenta podrazumeva adekvatnu pravnu osnovu i autentičnu implementaciju Bolonjske deklaracije, a druga, primenu odgovarajućih didaktičkih inovacija, odnosno novu paradigmatu univerzitske nastave.

Ključne riječi: visoko obrazovanje, pedagoška reforma, Bolonjska deklaracija, inovacije.

Tokom poslednje dve decenije, kako u stručnim, tako i u laičkim krugovima, često se govori o globalnoj krizi obrazovanja, a sve češće i o obrazovnim reformama koje su postale aktuelni svetski fenomen. „Istražuju se inovacije“ i „sprovode se reforme“, pri čemu postaje sasvim očigledan pomak od pasivnog stava ka akciji, od zadovoljenja užim, parcijalnim promenama, ka traženju

globalnih, celovitih rešenja. Po pravilu, krug savremenih reformskih tendencija zahvata čitav obrazovni sistem, a naročito domen visokog obrazovanja.

Na talasu velikih inovacija koje su zahvatile sistem visokog obrazovanja na evropskom kontinentu, a koje se temelje na novom kvalitetu obrazovanja okrenutog ka istraživanju budućnosti, podsticanju konkurentnosti, različitosti, decentralizovanosti, fleksibilnosti i mobilnosti svih aktera, otvara se prava, jedinstvena prilika da se odstrane i odbace sve zablude i zabune koje su (u)činile postojeći sistem visokog obrazovanja neefektivnim, neefikasnim i neekonomičnim. Adekvatna koncepcija visokog obrazovanja podrazumeva vrednosti usklađene sa novim globalnim i lokalnim uslovima i okolnostima koje definiše svojevrсна razdelnica na prelomu epoha čiji smo savremenici. Aktuelni društveni i naučno-tehnološki trenutak traži inovativne vaspitno-obrazovne institucije, u kojima će se, uz ostalo, studenti osposobljavati za samoobrazovanje i za samonadmašivanje – što su karakteristični elementi potke postmodernog pogleda na svet i život (Pivec, 1995). U tom svetlu javlja se potreba da se aktuelni sistem visokog obrazovanja pre svega rekonceptualizuje za „društvo znanja“, odnosno za „društvo koje uči“, što podrazumeva da obrazovanje više ne može biti proces jednosmernog prenošenja znanja od nastavnika do studenata. Naprotiv, savremeno obrazovanje mora biti u funkciji razvoja sposobnosti studenata koji će znanje sticati, otkrivati, kreirati, inovirati, proizvoditi i zarađivati.

Proces transformacije evropskih univerziteta, koji se označava i kao „Bolonjski“, formalno je započet 19. 6. 1999. godine, u Bolonji, potpisivanjem deklaracije od strane ministara dvadesetdevet država Evropske unije, kojima se se kasnije pridruži(va)li i drugi. Srbija je, sa još par evropskih zemalja, bila u grupi onih čiji su predstavnici poslednji zvanično potpisali pomenutu deklaraciju, u Berlinu, 2003. godine.

Bolonjska deklaracija je političko saopštenje potpisnika koji se obavezuju da će usklađivati svoje politike u oblasti visokog obrazovanja, s ciljem da se u Evropi do 2010. godine, uspostavi tzv. „Evropski prostor visokog obrazovanja“, uz očuvanje kulturnih, jezičkih i nacionalnih specifičnosti svake zemlje. Drugim rečima, zemlje potpisnice ove konvencije prihvatile su obavezu da preduzmu reforme nacionalnih sistema visokog obrazovanja u smislu njihove međusobne konvergencije i harmonizacije, odnosno postizanja odgovarajućeg panevropskog jedinstva.

Smatra se da je Bolonjska deklaracija dokument koji odražava težnju evropskog (pre svega zapadnoevropskog) duha za tešnjim povezivanjem država, kultura, nacija i građana. U tom smislu, može se s pravom shvatiti kao izraz integrativnih procesa današnje Evrope; takođe, može se prepoznati i kao refleks evropske ekonomske dimenzije, odnosno kao potvrda i pokazatelj da je posle ekonomske, tehnološke, političke, kulturne, na red došla i akademska harmonizacija (Avramović, 2002). Pojedini autori, ne bez osnova, ocenjuju da je Bolonjska deklaracija rezultat pre svega političkih potreba, a ne potreba duha koji je iznad svake politike. Shodno tome, ideja da se stvori „Evropska zona

visokog obrazovanja“, razume se kao sredstvo na putu do zaokruženog evropskog prostora, u kojem će se ostvariti efektivna primena slobode kretanja, odnosno mobilnost građana i povećati mogućnosti njihovog zapošljavanja (Uzelac, 2002).

U okviru reformskih tendencija zasnovanih i podstaknutih idejom da se stvori „evropski prostor visokog obrazovanja“ i poveća konkurentnost i međunarodna kompetitivnost evropskih univerzita, naročito u odnosu na američke univerzitete, pitanje kvaliteta ciljeva, programa, aktera, procesa i rezultata univerzitetske nastave i sistema visokog obrazovanja u celini, postalo je prioritet. Pri tome, jasno se ističe potreba koja se sve više ispoljava u vidu imperativa da se ustanovi novi panevropski okvir kvaliteta obrazovanja, akreditacije visokoškolskih institucija i utvrđivanje profesionalnih kvalifikacija ne samo u nacionalnom, već i u regionalnom, pa i u globalnom smislu (Trends and developments in higher education in Europe, UNESCO, Paris, 2003).

U svakom slučaju, zvanični ciljevi Bolonjske deklaracije, koji su u neposrednoj vezi sa pravcima reforme sistema visokog obrazovanja, odnose se na: uspostavljanje sistema uporedivih i lako razumljivih akademskih zvanja, uključujući implementaciju dodatka diplomu; usvajanje trostepenog sistema studija (I/osnovne akademske i osnovne strukovne studije, II/diplomske akademske studije, specijalističke strukovne i specijalističke akademske studije, III/doktorske akademske studije); prihvatanje uporedivog (prenosivog) evropskog sistema bodova (European Credit Transfer Sistem, ili ECTS) i jednosmernih kurseva, kako bi se prevazišle prepreke slobodnom kretanju studenata i nastavnika, odnosno kako bi se studije učinile efikasnijim, tj. kraćim, uz manje osipanje studenata; unapređivanje saradnje među vladama, koja proizilazi iz saradnje sa visokoškolskim institucijama i asocijacijama, u smislu postizanja i održavanja kvaliteta visokog obrazovanja, odnosno usklađivanja nacionalnih standarda kvaliteta sa evropskim.

Može se konstatovati da su osnovni principi na kojima se Bolonjska deklaracija temelji: mobilnost studenata i nastavnika, efikasnost studija (brži put do diplome i posla), permanentna evaluacija i obezbeđenje kvaliteta visokog obrazovanja, kao i autonomija univerziteta. Implementacija ovih opštih načela u dati sistem visokog obrazovanja, po pravilu postaje uslov, sredstvo i cilj aktuelne reforme. Proces reformisanja, zavisno od lokalnih, regionalnih i nacionalnih specifičnosti, može biti kraći ili duži, lakši ili teži, ali u svakom slučaju to nije jednostavni, brzi skok koji se može definisati „preko noći“, objaviti i primeniti ekstenzivnom akcijom nacionalnih ili čak internacionalnih razmera. Naprotiv, reč je o procesu sličnom evoluciji, koji odvija preko kontinuiranih, sveobuhvatnih napora i nastojanja da se ostvari nova koncepcija visokog obrazovanja saglasna sa drugačijim položajem i ciljevima visokog obrazovanja, sa strukturalnim i funkcionalnim promenama koje su se desile, odnosno koje se dešavaju u konkretnoj evropskoj državi (Đukić, 2006b).

Poslednjih godina vidljivo je da se i u Srbiji, u relevantnoj naučnoj literaturi, u raznim stručnim i upravljačkim telima i organima, među stručnja-

cima različitih profila, položaja i funkcija, često razmatraju brojna pitanja u vezi sa inovacijama i promenama u visokom obrazovanju, posebno pitanja sistemskog, institucionalnog, obrazovnog i/ili nastavnog kvaliteta, efikasnosti i efektivnosti. „Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu“ karakterističan je naslov jedne od publikacija u kojoj se definišu osnovni ciljevi i pravci reforme vaspitnoobrazovnog sistema u Srbiji. U delu koji se odnosi na reformu visokog obrazovanja, kao glavni cilj ističe se „uspostavljanje savremenog sistema visokog obrazovanja u skladu sa Bolonjskom deklaracijom“, a u okviru toga, definišu se sledeći posebni ciljevi:

- Povećanje efikasnosti sistema vaspitanja i obrazovanja (smanjenje broja studenata koji odustaju i skraćanje dužine studiranja);
- Uvođenje mehanizama kontrole kvaliteta nastavnog procesa i to kako samih programa tako i izvođenja nastave;
- Uspostavljanje relevantnih nastavnih programa, posebno s obzirom na nacionalne potrebe i zahteve tržišta;
- Uključivanje studenata kao partnera u obrazovni proces. („Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu“, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.)

Jasno je da nema reforme univerziteta bez promene sistema studija i nema promene sistema studija, bez promene zakona. U vezi s tim, za očekivanje je da se novim Zakonom o visokom obrazovanju, uz druga normativna akta, obezbeđuju potrebni uslovi za ubrzanu reformu visokog obrazovanja u Srbiji, saglasno principima Bolonjske deklaracije (Đukić, 2006a). Smatra se da je prvi, veoma značajan korak u reformskom pravcu, učinjen 2005. godine, kada je usvojen, odnosno kada je stupio na snagu novi Zakon o visokom obrazovanju, koji „u potpunosti implementira Bolonjsku konvenciju“. Najnovijim Zakonom o izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju iz 2010. godine, između ostalog, precizirani su ciljevi i umnoženi principi visokog obrazovanja. Među ciljevima su: Prenošenje naučnih, stručnih i umetničkih znanja i veština; Razvoj nauke i unapređivanje umetničkog stvaralaštva; Obezbeđenje naučnog, istraživačkog i umetničkog podmlatka; Pružanje mogućnosti pojedincima da pod jednakim uslovima steknu visoko obrazovanje i da se obrazuju tokom čitavog života; Bitno povećanje broja stanovnika sa visokim obrazovanjem. Delatnost u sistemu visokog obrazovanja zasniva se na sledećim principima: akademske slobode, autonomije, jedinstva nastave i naučnoistraživačkog, odnosno umetničkog rada, otvorenosti prema javnosti i građanima, uvažavanja humanističkih i demokratskih vrednosti, nacionalne i evropske tradicije i vrednosti kulturnog nasleđa, poštovanja ljudskih prava i građanskih sloboda, uključujući zabranu svih vidova diskriminacije, usklađivanja sa evropskim sistemom visokog obrazovanja i unapređenje akademske mobilnosti nastavnog osoblja i studenata, učešća studenata u upravljanju i odlučivanju posebno u vezi sa pitanjima koja su od značaja za kvalitet nastave, ravnopravnosti vaspitnoobrazovnih ustanova bez obzira na oblik svojine, odnosno ko je osnivač, afirmacije konkurencije obrazovnih i istraživačkih usluga radi povećanja kvaliteta i efikasnosti visokoskolskog sistema, obezbeđivanje kvaliteta i efikasnosti studiranja.

Iako dobar zakon jeste potreban, on nije i dovoljan uslov za suštinsku reformu samih studija, tj. za radikalnu promenu visokoškolske nastave. Poznato je da „univerzitetski studij čuva ne samo strukturu nego i unutrašnju organizaciju i metode nastavnog i naučnog rada još od pedesetih godina minulog stoleća“, a „izuzev deklarativnog zalaganja za efikasnost i kvalitet visokog obrazovanja, malo se radi na unutrašnjoj reformi univerzitetskih studija“ (Ratković, 2004).

Može se reći da je među stručnjacima postignut konsenzus u vezi sa ocenom da je uspeh reforme utoliko izvesniji, ukoliko se više pažnje pokloni ne samo organizacionim, spoljašnjim, već pre svega pedagoškim, unutrašnjim pitanjima. Drugim rečima, reforma visokog obrazovanja neće imati pravu vrednost niti će doseći postavljene ciljeve, ako pedagoška pitanja, između ostalog i različite didaktičke inovacije, ostanu po strani (Đukić, 2006a). Smatra da su u univerzitetskoj nastavi potrebne, pre svega, inovacije programa, odnosno drugačiji kurikulumi na osnovu kojih se mogu kod studenata razvijati intelektualne i druge sposobnosti, negovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristupi naučnim, tehničkim i umetničkim sadržajima, podsticati inicijativa, preduzimljivost i prilagodljivost (Vlahović, 2001). Jednom rečju, nastavni program treba da se orijentiše prema studentima, a ne prema nastavnicima. Takode, zahteva se dubinska, suštinska reforma kurikuluma, aktivnije uloga studenata u nastavnom procesu i povećano korišćenje informacione i komunikacione tehnologije (Trends and developments in higher education in Europe, UNESCO, Paris, 2003). Pored toga, pošto je vrlo važno ne samo šta se uči (sadržaj), već i kako se uči (način), neophodno je veću pažnju pokloniti inovacijama u vezi sa nastavnim metodama, oblicima i sredstvima. Takve inovacije će omogućiti da se studenti što češće nalaze u uslovima koji aktiviraju sve njihove psihofizičke sposobnosti, jačaju motivaciju i šire interesovanja, neguju emocije i volju, poželjne moralne osobine, humanost i odgovornost.

Nema sumnje da i danas, u univerzitetskoj nastavnoj praksi preovlađuje tradicionalna paradigma sa strogo definisanim ulogama nastavnika i studenata. Nastavnici poučavaju veliku, heterogenu grupu studenata, držeći im predavanja i dajući im znanja u gotovom vidu, dok studenti kod kuće uče sami, s ciljem da što više „nauče“, odnosno da što veći broj podataka zapamte, kako bi ih na ispitu doslovno reprodukovali. Među slabostima ovakve, uobičajene nastavne prakse, ističe se orijentacija na „prosečnog studenta“, kao i odsustvo prave, unutrašnje motivacije. Pri tome, čitav sistem univerzitetske nastave je organizovana i funkcioniše tako da se forsira kompetitivna klima i usamljeni pojedinac, koji se trudi da pretekne konkurente.

Paradigma poučavanja ima složenu strukturu i organizaciju u kojoj se ostvaruje aktivnost poučavanja kroz nastavnikovo predavanje nastavnih sadržaja. S pravom se može zaključiti da je u paradigmi poučavanja misija fakulteta predaja, isporučivanje nastavnih informacija i instrukcija. U ovoj, još uvek dominantnoj paradigmi visokoškolske nastavne prakse, zamenjeni su sredstvo i cilj: sredstvo ili metod (predavanje, nastava) postaju cilj, odnosno svrha visokoškolske ustanove. Nasuprot tome, primetno jača uverenje da misija fakulteta

više nije i ne može biti samo „predaja“ znanja, već pre „proizvodnja“ znanja, odnosno učenje svakog studenta uz pomoć onog sredstva koje je za njega najefikasnije. Paradigma poučavanja se bazira na konceptu nastave koji se danas, sa stanovišta savremenih didaktičkih i drugih relevantnih objašnjenja, prepoznaje kao neefektivan, a postojeća organizacija univerzitetske nastave u kojoj nastavnik predaje, dok studenti pasivno slušaju, kao direktno suprotna skoro svim principima savremene didaktike i srodnih nauka. Kao što je poznato, dosadašnje reforme i preobražaji u sistemu visokoškolske nastave kako kod nas, tako i u mnogim drugim zemljama Evrope i sveta, preduzimani su unutar paradigme poučavanja. Vrlo često, reformski pokreti su završavali neuspehom i zbog toga, odnosno zato što su bili nekompatibilni sa uobičajenom, dominantnom paradigmom (Đukić, 2005).

U svetlu rečenog i pod pretpostavkom da je još uvek „samostalni misaoni rad studenata najviši kvalitet i osnovni cilj univerzitetske nastave“ (Šmit, 1972), jasno je da u aktuelnoj reformi visokog obrazovanja prednost treba da dobiju didaktičke inovacije u kojima se prepoznaje nova paradigma univerzitetske nastave – paradigma učenja koja treba da zameni tradicionalnu paradigmu poučavanja i da doprinese prevazilaženju njenih poznatih slabosti. U tekstu koji sledi paradigma učenja biće predstavljena uporedo sa paradigmom poučavanja, shodno sledećim kriterijumima komparacije: misija ili svrha, kriterijum uspešnosti, struktura nastave (poučavanje – učenje), teorije učenja i nastave, produktivnost (efikasnost) i uloga aktera, odnosno subjekata nastave (Barr, Tagg, 2000).

Dok se u okviru paradigme poučavanja podrazumeva da je misija ili svrha fakulteta obezbeđivanje i predaja znanja, dotle se u okviru paradigme učenja kao misija ili svrha fakulteta vidi upravo obezbeđivanje, odnosno proizvođenje učenja. Pored toga, nasuprot insistiranju na prenosu znanja u tradicionalnoj paradigmi, u novoj se naglašava izazivanje otkrića i konstrukcija znanja od strane studenata. Takođe, naspram poboljšanja kvaliteta poučavanja i naspram postizanja uvida u uspeh studenata, što je karakteristično za uobičajenu paradigmu, postavlja se poboljšanje kvaliteta učenja i postizanje uspeha kod svih, odnosno kod svakog pojedinog studenta, što je obeležje paradigme učenja.

Kriterijumi uspešnosti su u staroj paradigmi vezani prvenstveno za ulazne veličine kao što su kvalitet kandidata na prijemnom ispitu, broj novoupisanih studenata, kvantitet i kvalitet resursa. Pored toga, uspešnost se procenjuje i u vezi sa razvojem kurikuluma, ekspanzijom programa i kurseva, povećanjem kvaliteta same institucije, porastom prihoda. U novoj paradigmi kriterijumi uspešnosti se odnose pre svega na izlazne veličine i to: kvalitet studenata na kraju studija, broj diplomiranih studenata, kvantitet i kvalitet ishoda. Takođe, kao kriterijumi se pominju razvoj i korišćenje savremene informaciono-komunikacione tehnologije, ekspanzija i integracija učenja i naučnoistraživačkog rada, kvalitet i kvantitet publikovanih naučnih radova nastavnika i studenata, odnosno ukupni porast efektivnosti i efikasnosti.

U vezi sa strukturom visokoškolske nastave, može se reći da u tradicionalnoj paradigmi dominira atomistički pristup (delovi pre celine), dok je za no-

vu paradigmu karakterističan holistički pristup (celina pre delova). Za paradigmu poučavanja najznačajnija je konstantnost vremena, što znači da je strogo određena vremenska dimenzija u pogledu početka i kraja nastave, odnosno trajanja časa, dok učenje može da varira. Nasuprot tome, u paradigmi učenja vreme varira, a učenje je konstantno. Drugim rečima, vreme i pridržavanje krute satnice je sekundarno, a primarna je sredina za učenje koja mora biti spremna uvek kad su studenti spremni. Pored toga, za razliku od paradigme poučavanja koja pretpostavlja nastavnika i grupu studenata u jednoj učionici, nova paradigma dozvoljava da se nastava organizuje i realizuje na raznim mestima, uz učešće i podsticaje od strane različitih nastavnika i drugih stručnjaka. Što se tiče kurikuluma (nastavni plan i program), za staru paradigmu je karakteristično postojanje različitih nezavisnih studijskih disciplina (predmeta), dok je u novoj paradigmi ostvarena interdisciplinarnost, odnosno međupredmetna integracija. Takođe, u paradigmi poučavanja detaljno su propisani nastavni sadržaji (gradivo koje će nastavnik predavati studentima), kao i prateći materijali (udžbenici iz kojih će studenti učiti i udžbenička literatura na osnovu koje će nastavnik poučavati), a u paradigmi učenja precizirani su rezultati, odnosno ishodi nastave (poučavanja i učenja). Evaluacija je u staroj paradigmi predviđena na kraju, dok se u novoj paradigmi evaluacija ostvaruje pre, tokom i posle određenog nastavnog ciklusa. Naspram eksterne evaluacije i uzajamnog ocenjivanja studenata i nastavnika kao aktera nastave, samog nastavnog procesa i njegovih ishoda što je karakteristično za paradigmu učenja, u paradigmi poučavanja koristi se interna evaluacija i ocenjivanje (rangiranje) studenata od strane jednog (svakog pojedinog) nastavnika.

Teorijske osnove pomenutih paradigmi univerzitetske nastave takođe se veoma razlikuju. Po paradigmi poučavanja, znanje se nalazi van mentalnih struktura subjekata, a nastavnik ga u malim „porcijama“, ili u određenim jedinicama bukvalno predaje studentima. U ovom smislu metafora znanja je skladište, a izvor znanja je živi nastavnik, odnosno njegova reč. Po paradigmi učenja, znanje postoji u mentalnim strukturama svake osobe i ono je oblikovano individualnim iskustvom, kreirano, konstruisano. Metafora znanja je vožnja bicikla, a izvor znanja su, pored nastavnika i multimediji (Barr, Tagg, 2000).

Učenje je po staroj paradigmi linearni i kumulativni proces, a po novoj interaktivan, usmeren ka stvaranju „mentalnih mreža“ koje treba da omoguće brzo i efikasno struktuiranje i povezivanje znanja u složen sistem. Pored toga, dok je u paradigmi poučavanja, učenje centrirano i kontrolisano od strane nastavnika, u paradigmi učenja centrirano je i kontrolisano od strane studenta. Takođe, u okviru paradigme poučavanja, visoko sposobni, daroviti studenti relativno retko dobiju šansu da se na pravi način ispolje i razviju, dok se u okviru paradigme učenja po pravilu dešava upravo suprotno. Najzad, tradicionalna paradigma univerzitetske nastave podrazumeva kompetitivnu klimu, pojedince koji uče takmičući se međusobno, dok nova paradigma zahteva saradničku klimu, manje grupe studenata koji uče zajedno, uzajamno se pomažu i podstiču u kooperativnom učenju (Đukić, 2003).

Pod kooperativnim učenjem se podrazumeva učenje u malim grupama u kojima učesnici razmenjuju misli, raspravljaju i suprotstavljaju različita gledišta, pomažu jedni drugima i saraduju da bi ostvarili zajednički grupni cilj. Pri tome, svako može da ostvari pojedinačni cilj samo ako su i ostali članovi grupe postigli svoje ciljeve (Ševkušić, 1995). Kooperativno učenje se definiše i kao interaktivna strategija u okviru koje učesnici rade zajedno u grupama, pažljivo formiranim, s ciljem da se obezbedi pozitivna unutrašnja međuzavisnost članova grupe (Abrami, prema Suzić, 1999). Uz pomoć kooperativnog učenja stiže do viših akademskih postignuća, kvalitet odnosa među studentima je bolji (McKeachie, 1986, Astin, 1993, prema Johnson, Johnson, Smith, 2000), dok su međusobna privlačnost, poverenje, duh zajedništva i grupna kohezija jači (Tinto, 1993, prema Johnson, Johnson, Smith, 2000). Kooperativno učenje je povezano sa mnogim indikatorima psihičkog zdravlja studenata, koji su kao članovi kooperativnih grupa postajali socijalno veštiji od svojih kolega koji nisu imali slična iskustva. Pored toga, studenti koji su kooperativno učili razvili su mnogo pozitivnije stavove prema studiranju, prema fakultetu i prema sopstvenom učešću u studentskom životu i radu na fakultetu.

Na osnovu nekoliko metaanaliza istraživanja realizovanih tokom poslednje četiri decenije, proizilazi da postoji specifičan, recipročni odnos među rezultatima. To znači da kad studenti tokom rada u grupi ulažu veće napore u zajedničko učenje, rastu njihove međusobne simpatije; što se članovi grupe više vole, to više žele da rade zajedno; što više rade zajedno, to im je snažnija socijalna kompetencija, veće samopoštovanje i bolje psihičko zdravlje; što su pojedinci psihički zdraviji, to je efikasniji njihov zajednički rad i kvalitetniji međusobni odnosi; što su socijalni odnosi među pojedincima koji čine grupu brojniji i kvalitetniji, to će oni biti psihički zdraviji i kao takvi još sposobniji da uspostave i održe saradničke socijalne veze (Johnson, Johnson, Smith, 2000).

Dok se u paradigmi poučavanja, produktivnost definiše preko troškova po studentu, prema planiranim i realizovanim časovima nastave, u paradigmi učenja, produktivnost se procenjuje prema ishodima nastavnog procesa. Konačno, uloge aktera i priroda njihovih uloga u paradigrama o kojima je reč, takođe se veoma razlikuju. U staroj paradigmi uobičajeno je da zaposleni na fakultetu (nastavno i vannastavno osoblje) s jedne strane i studenti, s druge deluju nezavisno, s tim da je od primarnog značaja da se propisani broj nastavnih časova (o)drži. Uloga nastavnika je da poučava, „predajući znanje“ studentima, da studente kontroliše, ispituje, ocenjuje, sortira, rangira. Nasuprot tome, u novoj paradigmi nastavnici, nenastavno osoblje i studenti deluju kao tim, pri čemu je najvažnije da se obezbedi sredina stimulativna za učenje. Od nastavnika se očekuje da razvija i koristi metode efikasnog poučavanja i učenja, kako bi delovao na povećanje kompetencija i sposobnosti svakog studenta (individualizovani pristup studentima), da podstiče studente na unapređivanje njihovih sposobnosti i veština učenja, posebno samousmerenog učenja.

Samousmereno učenje je proces u kojem studenti preuzimaju inicijativu u određivanju potreba i ciljeva učenja, u otkrivanju izvora znanja i odabiranju



strategija učenja, odlučuje o tome kako će učiti, kao i o evaluaciji naučenog. Smatra se da samousmereno učenje doprinosi tome da se prevaziđe raskorak između školskog znanja i svakodnevnih životnih i profesionalnih izazova. Pojedini autori naglašavaju i da je samousmereno učenje u stvari kooperativno učenje, jer studenti saraduju kako međusobno, tako i sa nastavnikom (Hayati).

Nova nastavnikova uloga u paradigmi učenja ogleda se i u tome što on postaje pomagač i saradnik svojim studentima. Nastavnik pomaže studentima da dožive uspeh u učenju, tako što ih poučava veštinama kao što su: postavljanje odgovarajućih ciljeva, struktuiranje vremena i aktivnosti, usklađivanje između subjektivnih aspiracija i objektivnih mogućnosti, između očekivanja i ograničenja. Pored toga, nastavnik ohrabruje studente, podstiče njihovo samopoštovanje i uzajamno uvažavanje, reafirmiše značaj izazova, napora, borbe i vlastitog, autentičnog razvoja svakog pojedinog studenta (Thuy-Kim). Drugačija studentska uloga prepoznaje se prvenstveno u tome što se ostvaruju kao stvarni subjekt nastave, odgovorni za sopstveno učenje i ukupni lični razvoj. Studenti preuzimaju inicijativu u određivanju potreba i ciljeva učenja, u otkrivanju izvora znanja i odabiranju strategija učenja, odlučuje o tome kako će učiti, kao i o evaluaciji naučenog. Umesto uobičajene kontrole od strane nastavnika, studenti sami biraju kada i kako će proceniti rezultate sopstvenog rada (Zakrzewski). Uz to, veoma je važno što se kontrola nad procesom učenja postepeno prenosi sa nastavnika na studenta, u meri u kojoj studenti uspevaju da postavljaju ciljeve učenja, da donose odluke o tome koji nastavni sadržaj je suštinski značajan, kada će uraditi neki zadatak, kako će proveriti šta su naučili, na samom kraju ili/i tokom učenja i sl. Istraživanjima u pedagoškim i drugim relevantnim naučnim oblastima davno je dokazano da se pravo znanje („Znanje kao proces, a ne kao produkt“) ne može predati, pokloniti ili nametnuti, već da se ono može steći samo tako što će se „zaraditi“, odnosno konstruisati ličnim angažmanom studenta, njihovom vlastitom aktivnošću. U skladu sa savremenim konstruktivističkim objašnjenjima može se reći da se znanja proizvode konstruisanjem i to uvek u određenom socijalnom kontekstu, uz podrazumevajuću društvenu praksu (Stojnov, 2001).

Uprkos značajnim pozitivnim potencijalima paradigme učenja, tradicionalna paradigma poučavanja je još uvek dominantna, a paradigma učenja i didaktičke inovacije, kao što su kooperativno učenje i samousmereno učenje, i dalje su potcenjene. Važno je istaći da zalaganje za primenu određenih didaktičkih inovacija u visokoškolskoj nastavi ne znači odbacivanje svega ostalog, kao što ni zalaganje za novu paradigmu – paradigmu učenja ne podrazumeva odustajanje od svakog poučavanja. Naprotiv, u savremenoj univerzitetskoj nastavi koja treba da odgovori potrebama čoveka i društva XXI veka, odgovarajuće mesto i ulogu imaju i poučavanje i učenje – kritičko, emancipatorsko i stvaralačko poučavanje i učenje neraskidivo isprepletani, baš kao udisaj i izdisaj, kao obrazovna i vaspitna komponenta svake kvalitetne, efektivne i efikasne nastave (Đukić, 2005).

Razloge zbog kojih se nova paradigma nedovoljno koristi u visokoškolskoj nastavnoj praksi treba tražiti pre svega u oštroj, kompetitivnoj klimi koja dominira u modernim, razvijenim društvima. Pored toga, paradigma učenja ostaje daleko od nastavne prakse i zbog njene složenosti, odnosno zbog bitno drugačijih zahteva koji se upućuju subjektima visokoškolske nastave i zbog različitih očekivanja koja se pred njih postavljaju, zbog otpora prema promenama koji postoji i kod studenata i kod nastavnika, zbog neadekvatnog znanja i nedovoljne osposobljenosti nastavnika za primenu paradigme učenja i drugih inovacija, zbog tradicije i inercije fakulteta i sl. Naravno, nijedna od ovih prepreka nije nepremostiva. Opravdano se može očekivati da će, sa porastom znanja o suštini nove paradigme i sve bogatijeg praktičnog iskustva, pomenute teškoće postepeno slabiti, sve dok ne budu prevladane u potpunosti.

Nema sumnje da se evropskim univerzitetima, pa i univerzitetima u Srbiji i Crnoj Gori, danas ukazuje šansa za pravi kopernikanski obrt, ili milenijumski preokret. Osiguranje kvaliteta, odnosno povećanje efikasnosti visokog obrazovanja, jeste jedan od prvih zajedničkih ciljeva Bolonjskog procesa, odnosno aktuelnih reformskih poduhvata u savremenim evropskim državama. Sasvim je jasno da nijedna reforma visokog obrazovanja neće odgovoriti očekivanjima, niti će doseći postavljeni cilj, ako pedagoško-didaktička pitanja modernizacije same visokoškolske nastave, između ostalog i različite didaktičke inovacije, ne postanu prioritet. Nažalost, nameće se utisak da problemi unutrašnjih promena visokoškolske nastave u nas još nisu dobili odgovarajući, najviši značaj, odnosno da su pomenuti problemi i ovoga puta ostali u drugom planu, u dubokoj senci spoljašnjih promena na tragu Bolonjske konvencije. A uspeh reforme visokog obrazovanja, sada i ovde, može se očekivati samo ako se širokom društvenom i naučno-stručnom akcijom obezbedi sadejstvo relevantnih činilaca i komplementarnost obe reformske komponente: sistemsko-organizacione (spoljašnje) i pedagoško-didaktičke (unutrašnje). Prva komponenta bi se mogla oslanjati na principe Bolonjske deklaracije, dok bi se druga odnosila na prihvatanje i implementaciju odgovarajućih inovacija u visokoškolskoj nastavi. Pri tome, od najveće važnosti je kritički pristup novinama, koji podrazumeva uviđanje tzv. „zablude progresu“, odnosno prihvatanje stava da novo nije uvek i bolje. Drugim rečima, inovacije „donose poboljšanje samo ukoliko se pojavljuju na plodnom tlu obrađenom naporima nauke“ (Krajevski, 2005), u ovom slučaju, pre svega, naporima i dostignućima pedagogije. Eventualno nekritičko prihvatanje promena (na primer, uniformizacija visokog obrazovanja po svaku cenu, uz eliminisanje razlika i lako odustajanje od specifičnih, domaćih vrednosti), što često znači da nisu dovoljno ispitane i/ili ostvarena alternativne mogućnosti, može imati nemile dugoročne posledice (Božin, 2002) kako na opštem, tako i na pojedinačnom planu.

### Literatura

- Avramović, Z. (2002) *Potencijali i granice kreativnosti sa stanovišta Bolonjske deklaracije*, Zbornik 8, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Barr, R.B., J.Tagg (2000) *From Teaching to Learning*, u: Learning from Change, Deborah De Zure, Ed., AAHE & Stylus Publishing, LLC, Sterling, Virginia.
- Božin, A. (2002) *Evropska zona visokog obrazovanja kao novo razvojno okruženje*, Zbornik 8, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Branković, D. i dr. (2005) *Inovacije u univerzitetskoj nastavi*, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Đukić, M. (2003) *Kooperativno učenje ka o inovacija u sistemu visokoškolske nastave*, Zbornik Odseka za pedagogiju, Novi Sad: Filozofski fakultet, br. 18.
- Đukić, M. (2005) *Od poučavanja do učenja: nova paradigma u sistemu visokoškolske nastave*, u: Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije, Ured. E.Kamenov, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đukić, M.(2006a) *Didaktički aspekti reforme visokog obrazovanja*, u: Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije, Ured. E. Kamenov, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đukić, M.(2006b) *Principi Bolonjske deklaracije i reforma visokog obrazovanja*, u: Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji, Ured. E. Kamenov, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Hayati, A.M., *Self-Directed Learning*, <http://eric.indiana.edu/ieo/digests/d169.html>.
- Johnson, D.W., R. T. Johnson, K. A. Smith (2000) *Cooperative Learning Return to College*, u: Learning from Change, Deborah De Zure, Ed., AAHE & Stylus Publishing, LLC, Sterling, Virginia.
- Krajevski, V.V. (2005) *Pedagogija i pedagoška metodologija juče i danas*, Pedagogija, Beograd, br.1.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002) Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd.
- Pivec, J. (1995) *Škola u svijetu promjena*, Zagreb, Institut za pedagojska istraživanja, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Ratković, M. (2004) *Visoko školstvo na prekretnici*, Prosvetni pregled, Beograd.
- Stojnov, D. (2001) *Konstruktivistički pogled na svet: predstavljanje jedne paradigme*, Psihologija, Beograd, br. 1-2.
- Suzić, N. (1999) *Interakcija kao vid učenja i poučavanja*, u: Interaktivno učenje, Ured. Nenad Suzić i dr., Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i Kancelarija UNICEF.
- Ševkušić, S. (1995) *Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja*, Zbornik, br.27, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šmit, V. (1972) *Visokoškolska didaktika*, Zagreb: PKZ.
- Thuy-Kim, L. P., *Self-Directed Language Learning Activities*, u: Self-Directed Learning, <http://www.nwrel.org/ruraled/publications/multig6.pdf>.
- Trends and Development in Higher Education in Europa* (2003) European Center for Higher Education, UNESCO, Paris.
- Uzelac, M. (2002) *Univerzitet i evropski kulturni imperijalizam, ili „Priče iz Bolonjske šume“*, Zbornik 8, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Vlahović, B. (2001) *Putevi inovacija u obrazovanju*, Beograd: Stručna knjiga i Eduka.
- Zakrzewski, P. *Self-Directed Learning*, <http://fohweb.macarthur.uns.edu.au/ot/sdl.htm>